

Universidade de Lisboa



UNIVERSIDADE
DE LISBOA

O livro de artista; um caminho para a criatividade.

Luís Filipe Jacinto Valente

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela Professora
Doutora Ana Bela Mendes**

2015

Agradecimentos

À minha Professora Orientadora Doutora Ana Bela Mendes por todo o apoio orientação, motivação, simpatia e disponibilidade.

À Professora Doutora Margarida Calado pela disponibilidade.

Ao Professores do Mestrado pelo acompanhamento e conhecimentos fornecidos.

Aos meus colegas pela amizade partilhada.

Ao alunos do 11º I pelo empenho e dedicação demonstrado ao longo do projeto.

À Professora Cooperante Maria Cristina Pereira.

Aos meus pais por todo o apoio e suporte que sempre me despenderam.

À minha irmã e ao João pelo suporte e compreensão.

À Carla Mendes pelo apoio e companheirismo.

Resumo

O presente Relatório, elaborado no âmbito do Mestrado de Ensino das Artes Visuais do 3ºciclo e Secundário, é referente à prática de ensino supervisionada desenvolvida na Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pinhal Novo, na turma do 11ºI. O objeto desta reflexão acolhe o Livro de Artista como forma integrada de desenvolver a criatividade, motivação e os conhecimentos das técnicas de expressão plástica. A problemática escolhida neste projeto teve em conta o contexto educativo da referida turma, uma vez que os alunos apresentaram pouca motivação, fraca criatividade e poucos conhecimentos técnicos de expressão plástica.

As primeiras aulas foram dedicadas à agilização do pensamento criativo, estimulando fluidez, flexibilidade, originalidade e elaboração, por forma a facilitar a conceptualização e realização dos trabalhos dos alunos. Como estratégias de ensino procurou-se dar a conhecer o universo do livro de artista, a experiência de realizar um pequeno caderno, o recurso a meios audiovisuais, diversos materiais para as produções plásticas, reflexões em grupo sobre os processos técnicos desenvolvidos.

Palavras-chave: Educação Artística, Livros de Artista, Criatividade, Motivação

Abstract

This report, produced under the scope of the Master degree in Art Education, refers to the supervised teaching internship carried out with the 11th grade class at Secondary School of Pinhal Novo. The aim of this reflection welcomes the Artist Book as an integrated way of developing creativity, motivation and technical knowledge of artistic expressions. The chosen theme in this project took into account the educational context of that class, as the students had little motivation, poor creativity and few technical skills of artistic expression.

The first classes were devoted to streamlining creative thinking, encouraging fluidity, flexibility, originality and elaboration, in order to facilitate the conceptualization and implementation of student work. As teaching strategies we tried to make known the universe of artists book, the experience of carrying out a small notebook, the use of audiovisual media, various materials for the art production, and group reflections on the developed technical processes.

Keywords: Arts Education, Artist Books, Creativity, Motivation

Índice

I- INTRODUÇÃO	0
II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	1
1.1- <i>Definição do conceito</i>	1
1.2- <i>O processo criativo</i>	18
1.2.1- <i>Abordagens sistêmicas da criatividade</i>	25
1.2.2- <i>A personalidade criativa</i>	29
1.3- <i>Criatividade e educação</i>	30
1.4- <i>Motivação e criatividade</i>	35
1.5- <i>Técnicas de estimulação da criatividade</i>	38
2- O LIVRO DE ARTISTA	42
2.1- <i>Enquadramento histórico do conceito</i>	42
2.2- <i>O livro de artista, definição do conceito</i>	43
2.3- <i>O livro de artista promotor de criatividade</i>	44
2.4- <i>O livro de artista como estratégia pedagógica</i>	45
2.4- <i>Arte e reciclagem</i>	45
III- PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA.....	48
3.1- <i>Caracterização do local de estágio e população escolar</i>	48
3.1.1 <i>Caracterização do Local de Estágio</i>	48
3.1.2 <i>População escolar</i>	48
3.2- <i>Caracterização da escola</i>	48
3.2.1 <i>Esquema da escola</i>	48
3.2.2 <i>Descrição dos respetivos blocos que integram a escola:</i>	49
3.2.3 <i>Distribuição dos alunos</i>	50
3.2.4 <i>Recursos Humanos</i>	51
3.2.5 <i>Modelo de Organização da Comunidade Escolar</i>	51
3.2.6 <i>Modelo de Gestão Curricular</i>	52
3.3- <i>Caracterização da turma</i>	52
3.3.1 <i>Caracterização socioeconómica e Cultural da Turma</i>	52
3.3.2 <i>Contexto Sócio Educativo dos Alunos.</i>	52
3.3.3 <i>Turma do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância</i>	53
3.4- <i>Planificação da ação letiva</i>	54
3.4.1 <i>Planificação de Intervenção</i>	54
3.4.2. <i>Planificação Diária das Aulas</i>	55
Aulas sobre “Criatividade”, (aulas nº 1, 2, 3 e 4).....	55
3.4.3 <i>Atividades estratégicas promotoras de Criatividade</i>	61
3.5- <i>Justificação da metodologia de investigação-ação</i>	62
3.5.1 “O Livro de Artista; um caminho para a criatividade”.....	63
3.5.2 <i>Problemática da Investigação</i>	63
3.6- <i>Avaliação da intervenção</i>	65
3.6.1 “Mapa Mental”.....	65
3.6.2 <i>Comparação entre o 1º e 2º “Mapa Mental.</i>	65
3.6.2 <i>Apreciação da turma ao projeto “Livro de Artista”</i>	66
4- ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NA INTERVENÇÃO LETIVA.....	68
4.1- <i>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DO QUADRO TEÓRICO UTILIZADO</i>	68
CONCLUSÕES	70
BIBLIOGRAFIA	73
APÊNDICES.....	75

Índice de Imagens

Figura 1: Planta da escola.....	49
Figura 2: Órgãos de Gestão de Orientação Educativa e Serviços Escolares.....	51
Figura 3: Órgãos de Gestão, Estruturas de Orientação Educativa.....	52

APÊNDICES

Apêndice A: Planificação	
Apêndice B: Matriz morfológica	
Apêndice C: Registo Fotográfica de Trabalhos dos Alunos	
Apêndice D: Lista dos Trabalhos dos Alunos	
Apêndice E: Grelha de Avaliação dos alunos	
Apêndice F: Ficha de Questionário	
Apêndice G: Alguns Mapas Mentais	

Anexos

Anexo 1: Professora Cooperante	
Anexo 2: Apresentação sobre Criatividade	
Anexo 3: Apresentação sobre Livros de Artista	
Anexo 4: Apresentação sobre Reciclagem, Transformação e Objecto Artístico	
Anexo 5: Apresentação sobre Metodologia Projetual	

I- Introdução

No âmbito do Mestrado de Ensino das Artes Visuais do 3ºciclo e Secundário, o relatório que aqui apresento, foi desenvolvido sobre a experiência letiva de uma unidade modular (com a duração de 24 horas), da disciplina de Expressão Plástica; na turma do 11ºI; do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância; da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pinhal Novo.

O relatório, consistiu numa reflexão sobre a experiência letiva da supra citada unidade modular, sob o título de: **O livro de artista; um caminho para a criatividade**. Esta unidade modular foi pensada após observação e experiência de uma unidade didática, com a referida turma, durante o ano letivo 2012-2013. Deste modo, foi possível identificar na turma, uma baixa capacidade criativa e imaginativa, poucos conhecimentos técnicos e pouca motivação. Sendo a turma em questão uma turma do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância, pensou-se que a criatividade, a par com o conhecimento de materiais e técnicas diversas, seria uma das ferramentas mais úteis a desenvolver. Uma vez que estes alunos vão trabalhar futuramente com crianças em idades pré-escolar e 1º ciclo, o desenvolvimento das capacidades criativas, será uma mais-valia profissional. De igual importância, será a promoção do conhecimento de diferentes formas de expressão plástica e a experimentação de técnicas e materiais, passíveis de serem utilizadas junto das crianças com as quais vierem a trabalhar.

“O livro de artista; um caminho para a criatividade”, pareceu-nos assim, o suporte ideal para desenvolver de forma integrada, criatividade, técnicas e materiais de expressão plástica. Pareceu-nos também, que a realização do objeto livro de artista, seria um meio privilegiado, para estimular e motivar os alunos. Paralelamente, pretendeu-se promover a expressão plástica, combinando materiais convencionais e não convencionais. Por forma a alargar as possibilidades criativas, estéticas e técnicas. Sem descurar a relação que o livro de artista pode ter, com o livro infantil, instrumento fundamental para as idades de pré-escolar e 1º ciclo, com as quais estes alunos irão trabalhar.

Deste modo, procurou-se primeiro, perceber as diferentes formas de a entender a criatividade, da antiguidade, até à atualidade, do Oriente ao Ocidente. Procurou-se observar o debate em torno da definição do conceito de criatividade. Por forma a melhor perceber aquilo que ela é, e aquilo que ela não é. Bem como, tudo o que está incluído no complexo da criatividade.

Seguidamente procurou-se esclarecer o que é o processo criativo, como é que ele acontece e se desenvolve. Quais as componentes do processo criativo, como elas se articulam. As abordagens sistémicas da criatividade, a sua complexidade e dinamismo. Procurou-se ainda dar um breve olhar sobre o indivíduo, o criativo, olhar para as características da sua personalidade. Tentando perceber, até que ponto ele é igual ou diferente, do indivíduo comum. E o que está envolvido na formação da personalidade criativa.

Com as pesquisas sobre criatividade a focar-se também na criatividade das pessoas comuns, e com as necessidades de criatividade por parte dos agentes económicos. O papel da educação, no que se refere à criatividade, passa a ser pensado, estudado e discutido. Neste sentido, procurou-se olhar com alguma atenção, qual o possível papel da criatividade no ensino.

Não seria possível olhar o ensino e a criatividade sem contemplar o papel da motivação. Bem como a relação desta com a criatividade. Assim, procurou-se melhor entender, a relação motivação/criatividade. E o papel destes no ensino/aprendizagem.

Uma vez que a criatividade pode de facto ser estimulada, e que a motivação desempenha um papel importante, na sua promoção, fez-se uma breve análise, das técnicas de estimulação da criatividade. Tentando perceber como a criatividade pode ser promovida, que técnicas, táticas e programas, se podem utilizar para esse fim.

Por fim, olhámos para o livro de artista, objeto sobre o qual se pretende promover a atividade. Deste modo, procurou-se primeiro fazer um enquadramento histórico do livro de artista, tentando em seguida, definir o conceito de livro de artista. Uma vez que este é um conceito difícil de definir, analisou-se as diferentes formas em que o livro de artista é ou pode ser entendido.

De facto, foi o carácter aberto do livro de artista, que nos trouxe até à ideia de, *livro de artista promotor de criatividade*, ideia esta que parece ser partilhada por alguns centros educativos, um pouco por todo o mundo. Por último, tentou-se perceber de que forma, o livro de artista pode ser uma estratégia pedagógica, promotora de várias aprendizagens.

II- Enquadramento teórico

1- Criatividade

1.1- Definição do conceito

C. W. Taylor (1988) refere-se à criatividade como “uma coisa maravilhosa”. Para ele, a criatividade é um desempenho e um acontecimento humano muito complexo, talvez um dos mais elevados níveis de desempenho e de realização, ao qual a humanidade pode aspirar. Na área das artes, incluindo poetas e escritores criativos, o grau mais elevado do processo criativo, é uma resposta combinada da quase totalidade do ser humano, a qual envolve todos os aspetos do repertório de resposta de um indivíduo. Muitos subcomponentes da criatividade são combinados simultaneamente e/ou sucessivamente.

A criatividade tem sido entendida de diferentes formas, ao longo do tempo e consoante os lugares. Os antigos aztecas e os gregos, entendiam a criatividade como mística, como inspiração na forma de Deuses ou Musas (Rothenberg & Housman, 1976), (citados em Cramond, 2008). A palavra inglesa *Inspiration* e a portuguesa *Inspiração* provem da palavra latina *inspirare* que significa respiração. Ainda hoje, muitas pessoas e culturas entendem a criatividade desta maneira.

Existem muitos outros exemplos desta visão espiritual da criatividade, tanto ancestralmente como modernamente. Uma excelente coleção de escritos originais sobre várias visões da criatividade (Rothenberg & Housman, 1976, in op.cit), ilustram a diversidade de concepções da natureza da criatividade.

Na visão psicanalítica de Freud, a expressão da criatividade é explicada como regressão a uma forma de pensar infantil, ou como uma maneira segura de expressar pensamentos agressivos ou sexuais.

Os humanistas, como Rogers e Maslow, diferenciam criatividade auto realizadora como uma parte da ótima saúde mental, de um talento especial de criatividade que pode acompanhar os problemas mentais.

Os behavioristas, argumentam que a criatividade é apenas uma resposta aprendida, em consequência dos estímulos. Enquanto os psicólogos cognitivistas, acreditam que a criatividade é uma forma de pensamento que pode ser ensinado.

Outros pontos de vista incluem a visão psicológica de que a criatividade está relacionada com a organização cerebral, ou com as funções das ondas cerebrais (Diamond, 1988; Ferguson, 1977; Restak, 1993).

Segundo Cramond (2008), existe muito provavelmente alguma verdade em todos estes pontos de vista. Contudo, isoladamente nenhum destes pontos de vista é suficiente para explicar o complexo da criatividade.

No mesmo sentido, C. W. Taylor (1988), apresenta-nos algumas definições de criatividade. Com base numa revisão da literatura sobre o pensamento e resolução de problemas, a qual revela uma grande variedade de orientações teóricas, assim como toda uma série de investigações experimentais, C. W. Taylor manifesta a necessidade de nos orientarmos, na área à qual nos referimos como criatividade ou resolução criativa de problemas. Assim, segundo C. W. Taylor, devemos considerar primeiro, ainda que de forma breve, a semântica da palavra em si mesma. O que é a criatividade? O que é que a palavra significa?

C. W. Taylor (1988) refere que muitos esforços têm sido investidos para se chegar a algum entendimento sobre a palavra criatividade. Existindo assim, uma ampla lista de definições, a qual continua a aumentar. Este autor diz-nos que ao examinarmos as muitas definições existentes, podemos classificá-las em seis grandes grupos ou classes. Estes grupos não se excluem mutuamente, pois cada definição pode conter elementos que também constam de outras classes.

Assim, a primeira classe de definições é designada de “*Gestalt*” ou “*Percepção*”, nestas definições a ênfase é a recombinação de ideias ou a reestruturação de uma “*Gestalt*.” Seguramente que a definição de Wertheimer (1945), a criatividade é “o processo de destruição de uma gestalt em favor de outra melhor” pertence a esta categoria. A definição de Keep (1957) que é “a interseção de duas ideias pela primeira vez” e a noção de Duhrssen (1957) que é a “tradução de conhecimentos e ideias numa nova forma” pertence a esta categoria. Mooney (1955), Von Fange (1954) e outros utilizam esta mesma abordagem.

A segunda classe de definições pode ser chamada de “*produto final*” ou “*inovação*”. Um dos membros mais representativos desta classe é Stein (1953) com a

definição “Criatividade é o processo que resulta num novo trabalho, aceite como sustentável, útil ou satisfatório por um grupo em algum momento.” Mesmo o dicionário de Webster (1953) é orientado nesta direção, “criar” é definido como “trazer à existência”, “produzir como uma obra do pensamento ou da imaginação.” Harmon (1955) prefere falar disso como “qualquer processo pelo qual qualquer coisa nova é produzida – uma ideia ou objeto. Incluindo uma nova forma ou a combinação de elementos antigos” (citado em Taylor, 1988).

A terceira classe de definições pode ser caracterizada como “ Estética” ou “Expressiva.” A grande ênfase aqui é sobre a autoexpressão. A ideia básica parece ser a necessidade que cada individuo tem de se expressar de forma única e pessoal. Tal expressão é considerada criativa. Aqui temos a definição de Lee (1957) “o processo criativo pode ser definido como a habilidade de pensar em águas desconhecidas sem a influencia de convenções instituídas por práticas do passado.” Neste sentido, Lange (1957) diz-nos que “o processo criativo é Deus, o criador, a trabalhar através da sua criação, o homem.” Northrop (1952) vê esta essência da criatividade como a decisão de algo quando se está irritado. Thurstone (1954) pensa nisto em termos de sensibilização do problema e Ghiselin (1955) define como “o processo de mudança, de desenvolvimento de evolução, na organização da subjetividade da vida” (citado em Taylor, 1988).

A quarta classe de definições pode ser caracterizada como “*psicanalítica*” ou “*dinâmica*.” Neste grupo, encontramos a criatividade definida em termos de uma certa interação dos índices de força da identidade, ego e superego. A este respeito, Bellak (1958) assume que todas as formas de criatividade são variáveis permanentemente operantes da personalidade e ele subscreve a noção de que para se ser criativo o ego deve regredir para que o material pré-consciente ou inconsciente possa emergir. Os principais proponentes deste tipo de definição são, Anderson (1959), Kris (1951) e Kubie (1958), (citado em Taylor, 1988).

A quinta classe de definições pode ser agrupada sob a classificação de “*Pensamento de Soluções*.” Aqui a ênfase assenta no processo de pensamento em vez de assentar na solução de problemas. Spearman (1931), por exemplo, define a criatividade em termos de correlações. O que significa que a criatividade está presente ou ocorre sempre que a mente consegue observar uma relação entre dois itens, de tal forma que consegue gerar um terceiro. Guilford (1959) por seu lado define criatividade em termos de um grande número de fatores intelectuais. Os mais

importantes destes fatores são os de descoberta e os do pensamento divergente. Os fatores de descoberta são definidos como “a habilidade de desenvolver informação através daquilo que é dado por estimulação.” Os fatores de pensamento divergente relacionam-se com a habilidade que o individuo tem de ir em diferentes direções, quando confrontado com um problema. Isto é semelhante à noção de Dunker (1945), que no sentido de resolver um problema o individuo deve-se mover tangencialmente a partir de tipos comuns de soluções. Outros proponentes deste tipo de definição são Poincaré (1913) e Wallas (1926), (citado em Taylor, 1988).

A sexta e última classe de definições, pode ser rotulada de “*Vária*” simplesmente porque não existe uma forma simples de a caracterizar. Temos por exemplo, a definição de Rand (1952) para o qual a criatividade é a “adição ao conhecimento armazenado da humanidade.” Lowenfeld (1957) fala disso como o resultado do relacionamento subjetivo do homem com o ambiente. Porsche (1955) vê isso como a integração de factos, impressões, ou sentimentos numa nova forma. Read (1955) sente que isso é a qualidade da mente que permite a um individuo manipular pedaços de conhecimento até eles se tornarem em novos e mais úteis padrões. Shepard (1957) fala disso como um processo destrutivo, semelhante a Wertheimer, que falava da criatividade em termos da destruição de uma Gestalt em favor de uma outra (citado em Taylor, 1988).

Assim como Cramond (2008), Romo (2001), refere-se às origens mitológicas da criatividade, para definir os aspetos que circundam o génio criador. Assim, os aspetos que são atribuídos aos artistas desde a antiguidade clássica são:

- A ideia de génio, por um lado, como algo especial que distingue o artista dos demais mortais fazendo-o sobre natural.
- O temperamento saturnino: triste, melancólico, taciturno, regido pelo planeta Saturno o qual marca os alienados.

Conforme já foi referido anteriormente, estes tópicos foram mantidos ao longo da história e compartilhados por muitos até à atualidade. No entanto, M. Romo (2001) afirma não existir relação de causa e efeito entre o ser-se depressivo, ciclotímico, neurótico, psicótico e ser-se um bom artista. Mais do que um determinado temperamento. As características da criatividade comportam uma maneira de pensar, de conhecer o mundo e de se conhecer a si mesmo.

M. Romo (2001) refere alguns autores reconhecidos (Strenberg, 1989; Runco, 1990), que têm realizado trabalho empírico sobre as teorias implícitas da criatividade.

Ainda segundo Romo (2001), as teorias implícitas da criatividade, são esquemas de conhecimento social, mediante os quais elaboramos construtos. Os quais nos servem para explicar aspetos da conduta social, para interpretar comportamentos próprios ou de outros, fazer previsões e orientar a nossa conduta social. As teorias implícitas remetem para o Mundo das crenças, não são plenamente conscientes e, por serem implícitas, são muito difíceis de mudar. Esta autora refere as suas investigações realizadas em 1998 sobre as teorias implícitas na criatividade artística, onde, em certo sentido, constatou que a mitologia do génio e da loucura estão vivas, ao encontrar - entre outras - duas teorias bem definidas sobre a criatividade artística: a dos dons especiais e inatos e a do transtorno psicológico. A mística que rodeia a criação é uma parte da sua grandeza. A própria psicologia tem contribuído, para o papel da mente inconsciente, especialmente a psicanálise, o mito do génio de origem desconhecida.

Segundo Romo (2001), a Historia de Arte mostra-nos lendas que remontam atrás do tempo, lendas que apelam à origem divina da criatividade. Assim como, o *Phatos*, frenesim criador de origem divina que inundava o poeta a escrever, assim como, o artista plástico, apesar deste não gozar da mesma consideração que o poeta na Grécia Clássica. O trabalho manual, mesmo que fosse artístico, não tinha boa reputação.

A lenda, decorada com alguns elementos reais, deu lugar a um processo socio histórico, a uma serie de conceções implícitas em torno do Mundo da Arte, partilhadas por artistas, observadores e especialistas.

Para Romo (2001), com as teorias explícitas dos psicólogos, aproximamo-nos de uma explicação científica da criatividade humana. O que significa derrubar o Mito, sem retirar a grandeza que envolve a criatividade. Uma vez que se pode e se deve explicar a criatividade, investigando como acontece o trabalho da mente. Acabar com o Mito do Génio significa conhecer, aprender e democratizar a criatividade.

Segundo M. Romo (2001), uma definição completa da criatividade deve ser multifacetada. Uma vez que, os aspetos psicológicos implicados nos processos criadores, são muito diversificados. Assim, assume-se uma visão global e

construtivista da criatividade, a qual integra no indivíduo a dinâmica dos seus vários aspetos.

Ainda para esta autora, as teorias psicológicas que procuram reduzir a complexa dimensão do fenómeno criativo a um só aspeto, a uma classe de personalidade determinada ou a um processo cognitivo de resolução de problemas, sem considerar as dimensões pessoais, afetivas e motivacionais, não fazem justiça à definição psicológica da criatividade.

Neste sentido, Ross Mooney (1963) (citado em Taylor, 1988), refere sobre as quatro abordagens significativas sobre o problema da criatividade, que quando alguém está a tentar obter um domínio inicial sobre o problema da criatividade, essa pessoa poderá ter a sua própria definição. Essa definição poderá ser explícita ou implícita, ou poderá ser uma sub-definição, ou poderá ter definições de um ou mais subcomponentes da criatividade conjuntamente com a sua abordagem. Assim, as quatro abordagens de Ross Mooney (citado em Taylor, 1988), são:

1. O ambiente no qual a criação acontece, isto é, o *ambiente criativo* (clima, situação ou lugar),
2. O *produto* da criação, isto é, o *produto criativo*,
3. O *processo* de criação, isto é, o *processo criativo*,
4. A *pessoa* que é criativa, isto é, a *pessoa criativa*.

Neste sentido, Cramond (2008) refere que alguns estudiosos preferem pensar a criatividade como um sistema, o qual incorpora aquilo que Rhodes (1961/1987) designou de quatro P's: Pessoa, Processo, Produto, e Pressão do ambiente (Sternberg 1988; Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994). Para que a criatividade se possa manifestar, as diferentes variáveis do sistema têm de coincidir, nas condições adequadas. Assim grandes realizações criativas são raras. Pois uma pessoa pode nascer com uma grande capacidade criativa, mas se não tiver dinheiro, tempo, ou encorajamento, pode nunca vir a concretizar ou a criar nada.

Assim sendo, Cramond (2008) considera que a sorte e a inspiração desempenham um importante papel na criatividade, no entanto não são as únicas, nem tão pouco as mais importantes. O trabalho árduo é central para a criatividade. O talento e o dom podem ser entendidos de diferentes maneiras: talento, como habilidade que é menos que o dom; dom, como habilidade intelectual e talento como

habilidade específica (Feldhusen, 1986; Mackinnon, 1978). Gagnés (1985) conceptualizou o dom como habilidade e o talento como desempenho. Bloom's (1985) definiu o talento como um elevado nível de habilidade demonstrada, em vez de atitude num determinado campo de estudo ou interesse.

Como tal, para Cramond (2008) parece que para alguém demonstrar o Dom ao mais alto nível, seja qual for o campo, tem a necessidade de confluência da criatividade, do talento (ou habilidade num determinado domínio) e da motivação (Amabile, 1993), (citado em Cramond, 2008).

Neste sentido, M. Romo (2001), considera que bons exemplos teóricos são os modelos componenciais desenvolvidos por alguns autores relevantes, como é o caso de Amabile (1983; 1996) com o seu modelo componencial que inclui habilidades próprias do domínio, habilidades da criatividade e motivação pela tarefa como três tipos de componentes básicos da criatividade. Sternberg e Lubart (1995; 1999) na sua teoria do investimento consideram 6 tipos distintos de componentes inter-relacionados: capacidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente. Csikszentmihalyi (1996) é quem mais destacou o papel do contexto, ao ponto de considerar que não há criatividade, enquanto os produtos não forem referenciados por um campo; considera as características psicológicas do individuo criativo apenas, como um vértice do seu triângulo da criatividade, que inclui ainda: o campo ou disciplina na qual o criador faz a sua entrada e o âmbito ou grupo de juízes especialistas que decidem sobre o campo, aceitando ou rejeitando a obra do individuo.

Para Csikszentmihalyi a pergunta chave não é, o que é? Mas sim, onde está a criatividade? E a resposta é: está na dialética entre esses três vértices do seu triângulo da criatividade que denomina o individuo, o campo e o âmbito.

M. Romo (2001) considera que, assim como muitos outros fenómenos do Mundo natural e social, a criatividade humana deve ser considerada um sistema completo de integração de componentes diversos. Onde haveria de investigar a relação entre eles e o efeito que a variação das condições iniciais pode supor no funcionamento de todo o sistema.

Para Cramond (2008), o conceito de criatividade é filtrado através das câmaras da cultura, tempo, experiência, valores, sistema de valores, e outros. É disto exemplo as diferentes perspetivas que os orientais e os ocidentais têm da criatividade. Assim, no Oriente dá-se ênfase à iluminação pessoal como o objetivo último da

procura pela criatividade. Enquanto no Ocidente, dá-se ênfase à criação do produto, mesmo quando esse produto é intangível, como uma teoria ou ordem social. A criatividade é usualmente definida como a habilidade de produzir trabalho que seja novo, original e inesperado, apropriado, útil, ou adaptado relativamente aos condicionalismos da tarefa (Barron, 1978; Mackinnon, 1962; Perkins, 1981; Stein, 1953).

No Oriente o foco recai sobre a expressão pessoal, no entendimento de um sentido interior de uma realidade última (Chu, 1970; Kuo, 1996, Mathur, 1982). Isto inclui a meditação como método para atingir esses objetivos (Sarnoff & Cole, 1983, (citado em Cramond, 2008).

Contudo, segundo Cramond (2008), as diferenças de objetivos entre o Oriente e o Ocidente, não são assim tão diferentes uma da outra. O Zen, Budismo, defende que a procura de uma consciência elevada deve acontecer no interior de cada um (Gaskins, 1999). Csikszentmihalyi (1990), por exemplo, descreve o Fluxo como algo remanescente ao estado de procura de iluminação, num sentido oriental. Csikszentmihalyi implica o objetivo interno como algo crítico no impulso interior para criar, ou como motivação. Este impulso pode ser tão forte, que se assume como uma necessidade.

Segundo Alain Beaudot (1980), só alguém muito pouco esclarecido, pensa que um indivíduo criativo é alguém com um dom particular, que o comum dos mortais não tem. Esta ideia é rejeitada quase unanimemente pelos psicólogos. Pois estes entendem que todos os indivíduos possuem em si todas as habilidades em diferentes graus, à exceção dos fenómenos patológicos. Podemos assim, esperar atos criativos em todos os indivíduos, sem ter em linha de conta a relevância ou a frequência. No entanto, o que é aqui importante é o conceito de continuidade, pois esta permite-nos resgatar a criatividade em todos os indivíduos, mesmo daqueles que não são excepcionais. Qualquer que seja a natureza do talento criativo, as pessoas que reconhecemos como sendo criativas, tem simplesmente essa atitude num grau mais elevado.

Para Alain Beaudot (1980), a ideia de que a criatividade está ligada à inteligência tem muitos adeptos entre os psicólogos. O termo “Génio”, inicialmente utilizado para descrever pessoas que se distinguem particularmente pela sua atividade

criativa, foi adotado para falar de alguém cujo coeficiente de inteligência é excepcionalmente elevado.

Segundo Alain Beaudot (1980), existem fortes correlações entre o coeficiente de inteligência e certos talentos criativos. A Natureza dos testes de inteligência deram como definição operacional da inteligência as aptidões (ou o conjuntos de aptidões) para dominar a leitura, a matemática, assim como outras matérias similares. Mas não medem a capacidade criativa.

Assim, ao examinarmos a natureza dos testes de inteligência, surgem dúvidas relativamente à maneira como estes dão conta das aptidões criativas. O conteúdo dos testes de inteligência revelam poucos itens, que coloquem em jogo a criatividade. Neste sentido, Binet (1905), ao considerar a imaginação criadora como uma importante função mental, a ter em consideração, passou a incluir alguns itens na sua escala de medição da inteligência.

A terceira teoria geral sobre a criatividade é uma teoria que abrange a personalidade e a inteligência. Guilford definiu a personalidade como a combinação única de um certo número de recursos, e os recursos como um elemento que distingue as pessoas umas das outras. A necessidade científica de racionalidade e de economia na descrição das pessoas leva-nos a limitar o número de categorias de descrição.

Para Runco (2007) a ambiguidade que circunda o conceito de criatividade não é algo mais dramático do que aquela que se pode encontrar na física, na química, ou na biologia. De facto, a ambiguidade pode muito bem ser algo inerente ao próprio trabalho científico. Pois estamos a explorar um Universo complexo e repleto de qualidades desconhecidas. Além do mais, a ambiguidade tem as suas vantagens. Permite amplas considerações ou aplicações, podendo muito bem, ser um catalisador de futuras pesquisas.

Neste sentido, Runco (2007) procura apresentar uma definição de criatividade, através daquilo que ela é e daquilo que ela não é. Ele explora as conexões entre criatividade e invenção, imaginação, inteligência, originalidade, resolução de problemas, etc. Cada um destes aspetos está associado à criatividade, no entanto cada uma deles também é distinto da mesma. Para este autor, muito se pode aprender através, do identificar sobreposições e distinções.

Neste sentido, segundo o mesmo autor, uma das distinções mais significantes, é a distinção entre criatividade e inteligência tradicional. Apesar de existir uma relação entre criatividade e inteligência tradicional, as duas não são uma e a mesma coisa. Pois se a criatividade fosse simplesmente um gênero de inteligência, não existia necessidade de estudar a criatividade. Podemos seguramente dizer que a criatividade tende a ser independente da inteligência tradicional, apesar de existirem dados que sugerem uma inter-relação entre estas (ex.: “inteligência criativa”).

Assim sendo, no sentido de chegar a uma teoria do que é a criatividade, e daquilo que ela não é, Runco (2007) coloca as seguintes questões: como é que a criatividade está relacionada com a inteligência, originalidade, descoberta, e adaptabilidade? Será que a criatividade requer processos inconscientes, ou pode ela ser intencional? Que papel tem o acaso? Somos todos criativos?

Para Runco (2007), a imaginação está normalmente associada à criatividade, no entanto existe uma distinção entre elas. Neste sentido, refere as sugestões de Singer (1999), sobre as imagens sensoriais derivadas (imagens aos olhos da mente), as quais podem ser conversações mentais, cheiros lembrados ou antecipados, toques, sabores, ou movimentos que podem ser reformados ou recombinaados em novas imagens mentais. O esforço criativo pode ser independente de imagens e aparências.

Segundo Runco (2007), a originalidade é mais difícil de separar da criatividade. Uma vez que as coisas criativas são sempre originais. A originalidade pode tomar a forma de novidade, singularidade, invulgaridade ou inconvençãoalidade. Relativamente à problemática da originalidade, aqui o autor relembra-nos a questão da originalidade de ideias, produtos e soluções. Ele divide esta questão em duas. Em primeiro lugar temos a questão: Já tudo foi pensado antes por outros? Em segundo lugar: Estão todas as ideias, mesmo as aparentemente novas (originais), ligadas a outras ideias? Se assim for, elas não são inteiramente originais mas, meramente extensões do pensamento.

Relativamente à primeira questão, Runco (2007) refere a afirmação de Hansman (1989): nós não podemos ser realmente criativos, podemos simplesmente adaptar velhas ideias, em ideias aparentemente novas.

Aqui temos a distinção entre “pensar antes” e “pôr por palavras”, isto complica as coisas. Pois não temos forma de verificar se alguma coisa já foi pensada antes! Além disso, temos ainda o problema da auto-consciência: nós normalmente

não nos apercebemos de onde vêm as nossas ideias, muitas vezes não nos lembramos dos pensamentos que já tivemos!

A segunda questão é igualmente difícil. Afinal, o que é que constitui uma ideia verdadeiramente original? Quão diferente uma ideia tem de ser de outra, para ser “original”?

Muitas das táticas para a criatividade direcionam os indivíduos para extensões de ideias existentes. São disso exemplo a minimização, ampliação, olhar a Natureza, encontrar analogias, etc. Todas estas táticas implicam que o ponto de partida seja algo já existente, para seguidamente se chegar a uma nova ideia, a qual resulta da alteração da ideia inicial. Apesar da originalidade dos resultados ser questionável, na verdade muitos criadores fazem isto. Eles “pedem emprestado, adaptam ou roubam” de outros.

Neste sentido, Runco (2007) refere o pensamento de Welling (in press)¹, quando este diz que extensões, adaptações e analogias podem ser originais por direito próprio. Ele defende isto como *application* (aplicação): o uso adaptativo do conhecimento existente. Esta apropriação consiste na adaptação criativa de estruturas conceptuais existentes.

Ainda neste sentido, Runco (2007) refere a sugestão de Mandler, segundo o qual, “nenhuma repetição é inteiramente verdadeira: há sempre algo de novo no que fazemos ou dizemos. Portanto tudo é original!”

Runco (2007) na procura de distinguir criatividade de inovação, diz-nos que a inovação representa uma aplicação do pensamento criativo. Segundo o mesmo autor os esforços criativos são normalmente auto-expressivos e intrinsecamente motivados. Neste sentido, refere a distinção de Clydesdale (2006) entre criatividade e inovação, segundo o qual, a criatividade deriva da motivação intrínseca e a inovação, deriva de motivações extrínsecas e da “necessidade de superar padrões anteriores”.

Para Runco (2007), a inovação requer um certo nível de originalidade, sem que esta seja extrema, enquanto o esforço criativo pode beneficiar da originalidade extrema. Em outra obra do autor, Runco (2006) refere e sugere que a inovação difere da criatividade no balanço originalidade-eficácia. Assim, a inovação requer utilidade, e a originalidade é secundária. Enquanto no desempenho criativo não inovador, como é o caso da Arte, a originalidade pode não ser muito importante, e a eficácia é

¹ No momento em que o artigo foi citado por Runco (2007), o mesmo ainda estava no prelo.

secundária. Assim, novidade e autoexpressão podem ser mais importantes que eficácia pública.

Como tal Runco (2007), diz-nos que a inovação e a criatividade, nem sempre conduzem a um produto. Algumas vezes a criatividade é auto-expressiva, e isto não resulta num produto tangível.

Runco (2007) refere ainda a afirmação de Bandura (1997), quando este diz que a criatividade vem primeiro, e é altamente pessoal, enquanto a invenção pode vir depois se o individuo for persistente. Diz ainda que, a criatividade constitui uma das mais elevadas formas da expressão humana. A inovação envolve amplamente a reestruturação e sintetização do conhecimento em novas formas de pensar e de fazer coisas. Requer uma boa dose de habilidade cognitiva para ir além das formas de pensar estabelecidas, o que implica a exploração de ideias novas e a pesquisa de conhecimentos novos. Mas acima de tudo, a inovação requer um inabalável sentido de eficácia para persistir em empreendimentos criativos.

Como forma de melhor entender os aspetos inovação-criatividade, Runco (2007) propõem um *continuum* criativo, onde coloca a originalidade numa extremidade e eficácia no extremo oposto.

Originalidade			Eficácia
(Psicose)	(Criatividade)	(Invenção)	(Resolução rotineira de problemas)

Podemos assim ver que, produtos e comportamentos verdadeiramente criativos refletem um equilíbrio entre originalidade e eficiência. Para Runco (2007), estes colocam-se algures no meio deste *continuum*. Os comportamentos ou produtos que se coloquem nas extremidades vão ser ou eficientes (desprovidos de originalidade); ou tão originais que já perderam o contacto com a realidade. Assim sendo, Runco (2007) deixa claro que a invenção pode ser mais dependente da inteligência tradicional do que outras expressões de criatividade.

Um outro aspeto correlacionado com a criatividade é a descoberta. Esta conduz muitas vezes alguns achados em vez de uma criação abstrata, muitas vezes dependem amplamente do pensamento criativo e do processo criativo.

Para Runco (2007), o ato de descobrir normalmente envolve uma pesquisa ativa. No entanto, algumas descobertas acontecem quando o descobridor não se encontra numa pesquisa ativa. Estas descobertas são designadas por *serendipitous*, (casualidades).

Assim sendo, o autor menciona a necessidade de um cuidado especial, quando interpretamos descobertas acidentais. Uma vez que estas descobertas podem não ser necessariamente criativas. Pois as descobertas acidentais não são representativas de todas as descobertas.

Refere também a importância de termos em consideração a intenção do criador, esta é importante para entender tanto a própria descoberta como a criatividade.

Numa outra obra, Runco et. al. (1993), refere a identificação de dezenas de exemplos onde a escolha influenciou o desenvolvimento e a expressão da criatividade. Assim sendo, diz-nos que a maioria destas escolhas conduzem o individuo a investir tempo e energia que vão eventualmente recompensar no sentido de um notável talento criativo. Outras escolhas são bastante simples e permitem ao individuo empregar táticas de resolução criativa de problemas. Segundo Runco (2007), estas ideias de intenção e escolha são de grande importância, pois sugerem que muita da nossa criatividade esta sob o nosso controlo. Apesar de cada um de nós herdar um potencial genético, todos possuímos um potencial que pode ser realizado. Para isso temos de escolher desenvolver e expressar um comportamento criativo.

Ainda a respeito do acaso, o autor menciona a teoria do caos. Esta tem sido aplicada em muitos campos, recentemente tem sido muito útil nos estudos sobre criatividade. Ela oferece uma perspetiva sobre o processo criativo. Sobre o caos Runco (2007) menciona as palavras de Gleick (1987), dizendo que o caos é uma ciência de processos e não de estados. Na verdade o processo criativo parece ser caótico, no entanto parece existir ordem na desordem. Refere ainda que Gleick, refere que estrutura, ordem e significado podem ser disfarçados de aleatórios. Ideias criativas que vêm não se sabem de onde, que refletem intuição ou um grande salto, podem muito bem refletir o caos a operar no nosso pensamento.

Ainda neste sentido, Runco (2007) refere Richard (1997) e o conceito de “*strange attractors*” (atratores estranhos). Estes podem ajudar a explicar como a arte e os trabalhos criativos nos possibilitam apreciar o nosso lugar na natureza e aumentar a nossa consciência. E o argumento mais importante de Richard, talvez seja

o argumento de que a arte e todas as formas de beleza têm um valor adaptativo que contribui para a nossa evolução.

Apesar da intenção ser importante para o esforço criativo esta não explica a totalidade desse esforço. Para Runco (2007), complexo criativo inclui além da intenção, o inconsciente, o emocional e um aparente processo irracional. Isto está para além do nosso controlo e nesse sentido é involuntário. A este respeito o autor refere a sugestão de Simonton (2006) sobre a dicotomização da criatividade, muitos dos psicólogos que estudam a criatividade, olham-na tanto como racional como irracional.

A ideia de que a criatividade é racional, está ligada à noção de que os insights refletem o conhecimento já existente. Estes não surgem de lado nenhum, são o resultado de processos de geração de informação. Segundo Runco (2007), a alternativa é que o inconsciente desempenha um papel signficante, sendo a criatividade de alguma forma irracional. Isto é um conceito que inclui noções como imprevisível, inexplicável, caótica (Finke e tal. 1992), não linear (Zausner 1999) e divergente (Runco 1991 b).

Segundo Runco (2007), a questão da racionalidade ou da irracionalidade da criatividade, depende em grande parte da forma como os termos são definidos. A racionalidade por exemplo, algumas vezes é mencionada como lógica tradicional, podendo também ser definida como conduzindo a decisões inconventionais e criativas (Runco 2005). Se existe uma necessidade de criatividade, e se a criatividade beneficia do inconsciente e da lógica não tradicional, é racional a existência de um comportamento em estilo inconventional. Para Runco (2007), existe claramente, uma racionalidade no pensamento criativo, mesmo quando este é inconventional.

Runco (2007) encaixa isto na ideia de criatividade emocional. Assim sendo, enumera três critérios para a criatividade emocional citados por Averill (1999 a, 1999 b, 2000): originalidade, eficácia, e autenticidade. Os comportamentos originais são inovadores, “uma resposta emocional original é uma nova resposta que se desvia da forma típica de um individuo responder no dia a dia (ex.: comportar-se de uma nova maneira para um amigo chegado, ajuda a fortalecer a amizade), ou que se desvia significativamente dos modos convencionais de comportamento” (Fuchs et, al. in press).

Segundo Runco (2007), a autenticidade é reconhecida por aqueles que estudam a criatividade e a autorrealização, assim como a criatividade emocional. Um

ato é autêntico se for um reflexo da verdade pessoal e não da imitação. Deve existir uma consistência com os valores pessoais.

Relativamente à questão da pseudo-criatividade, Runco (2007) diz ser fácil distinguir entre criatividade intencional e comportamentos paralelos, os quais podem ser originais ou inovadores, mas não verdadeiramente criativos. Refere que estes comportamentos foram designados por Casttall & Butcher (1968) como pseudo-criatividade. Estes comportamentos potencialmente originais ocorrem por causa de sorte ou da falta de inibição. Embora a falta de inibição possa ser útil para o pensamento criativo, esta também pode conduzir a comportamentos desviantes. A desinibição pode parecer criativa, mas ela é apenas desinibição.

De acordo com Runco (2007), a criatividade resultante da sorte, é explicada por Austin (1978), como *blind chance* (fruto do acaso). Bastando para este efeito que o individuo esteja à hora certa no sítio certo. Esta situação é distinta de *serendipity* (acaso), embora ambas se refiram à sorte ou ao acaso. Na situação de *blind chance* (fruto do acaso) o individuo não tem qualquer papel, enquanto na situação *serendipity* (acaso) o individuo está à procura de uma coisa ou solução e por acaso encontra outra. A este respeito, Runco (2007) citando Austin (1978), este designa: diligência, quando um individuo procura alguma coisa e encontra-a num sitio não esperado; e sorte autoinduzida, o que é consistente com a célebre frase de Pasteur “a sorte favorece as mentes preparadas” (a expressão “mentes preparadas” significa que o sujeito é detentor de conhecimento que lhe permite reconhecer no acaso uma descoberta inesperada, mas plausível).

Neste sentido refere ainda numa outra obra, Runco (1999 b), relativamente à definição de falta de inibição. Descrita como contrariar (ser do contra) apenas por contrariar (ser do contra). Quando o individuo tenta ser diferente; sem qualquer intenção de se expressar, ou resolver um problema. Assim, o individuo consegue bastante atenção, podendo até ser incorretamente considerado criativo. No entanto isto é apenas a rejeição de tudo apenas pela rejeição, não por criatividade.

Runco (2007) refere a *Quasi-creativity* (quase-criatividade), como tendo sido originalmente definida por Heinect (1974), e que Cropley (2006) designou como sendo um alto nível de fantasia com uma ténue ligação à realidade. Cropley refere o sonho acordado, como um dos exemplos de Quase-criatividade. Cropley ainda identificou criatividade efetiva, como envolvendo originalidade e adaptabilidade.

Segundo, Runco (2007) isto leva-nos a um dos conceitos mais críticos da literatura sobre criatividade, a adaptação ou adaptabilidade. Isto é crítico porque a adaptabilidade é vista como um pré-requisito para um verdadeiro e efetivo comportamento criativo. A discussão sobre adaptação trás o possível papel do acaso e da intencionalidade. Além disso, a adaptação lembra-nos de que o comportamento criativo não é meramente reativo, ele também é pró-ativo. Assim sendo, adaptabilidade, inovação, inventividade e descoberta podem ser distinguidos da criatividade.

Sobre adaptabilidade, Runco (2007) diz-nos que esta permite ao individuo ajustar-se, cuidar e minimizar os efeitos negativos dos problemas. Pois a vida está cheia de desafios. Alguns são pequenas dificuldades e aborrecimentos, outros são stressantes e potencialmente deprimentes. Outros estão para além do nosso controlo, na vida os acidentes acontecem, mesmo a quem é cauteloso. Mesmo coisas pouco prováveis, também acontecem de vez em quando. Não é possível evitá-los por completo. Assim a adaptabilidade é fundamental, ela pode ser tanto cognitiva como emocional. Ela pode ser criativa, se for original, em vez de rotineira, habitual e/ou eficaz.

Segundo Runco (2007), muitos teóricos ligaram a adaptabilidade á criatividade. Existem muitas evidências do valor da adaptação criativa. Num nível global, a criatividade contribui para o que pode ser chamado de adaptação societal e evolução.

Para todas as influências no desenvolvimento criativo e da expressão, existem níveis ótimos. Isto varia de pessoa para pessoa e de idade para idade. Assim, algumas pessoas respondem ao desafio com adaptações criativas, outras nem sequer respondem.

Runco (2007) refere-se à Flexibilidade, dizendo que a adaptabilidade pode depender, em certos contextos, da flexibilidade. Um tipo de flexibilidade resulta da capacidade de pensamento divergente. A idealização flexível é aparente na variedade de ideias produzidas e previne que o individuo confie numa só perspetiva ou rotina. Isto é conhecido como *Fixidez funcional*, definida por Simth & Blankenship (1991).

Relativamente à Flexibilidade, Runco (2007) diz-nos ainda que esta pode também resultar do uso de táticas particulares (Ex.: “trabalhar de trás para a frente, pensar como uma criança, incubar...”), ou pode resultar da sensibilidade a perspetivas diferentes e subliminares ou de processos afetivos. Se a pessoa for sensível a várias

perspetivas, pode estar ciente do que é obvio do seu próprio ponto de vista, mas também, está ciente do como os outros vêem a situação. Essas são as alternativas, e o facto de as termos disponíveis torna a pessoa flexível e capaz de escolher entre várias alternativas. Outra forma de descrever isto, é a abertura às experiências, incluindo as experiências pessoais. Contudo, as diferentes opções possibilitam ao individuo escolher e seleccionar de entre uma vasta amplitude de possibilidades. Isto está relacionado com a adaptabilidade. A flexibilidade suporta a adaptabilidade através de providenciar opções.

Neste sentido, Runco (2007) coloca as seguintes questões: É a criatividade amplamente distribuída? É a criatividade Universal? É a criatividade uma coisa que todos partilhamos? Ou é apenas encontrada em pessoas talentosas?

Uma forma de responder a estas perguntas é citar a abundante pesquisa sobre as diferenças dos domínios. Runco (2007) apresenta uma tabela com uma amostra de domínios conhecidos:

Tabela de Domínios estudados

Arquitectura_____	Dudek & Hall (1991); Mackinnon (1965)
Dança_____	Alter (1989)
Comédia_____	Pritzker (1999)
Artes Performativas_____	Nemiro (1999)
Fotografia_____	Domino & Guilani (1997)
Música_____	Alter (1989); Sawyer (1992)
Cinema_____	Domino (1974)
Detentores de Patentes_____	Albaum e Baker (1977)
Poesia_____	Patrick (1935, 1937, 1938, 1941); Sundararagan (2002)
Design_____	Goldschmidt (1999)

Esta lista aqui apresentada por Runco (2007), não inclui aquela que ele próprio reconhece, como sendo muito provavelmente a melhor teoria conhecida sobre as diferenças de domínio. Nomeadamente, Howard Gardner (1983 e 1993; Solomon, Powell & Gardner, 1999). Incluindo assim os domínios verbal, matemático corpóreo cinestésico, espacial, musical, intrapessoal, interpessoal e o domínio naturalista. Cada um destes domínios está ligado a uma secção particular do cérebro, e diferenciam-se experimentalmente, psicométricamente e desenvolvimentalmente.

Runco (2007) refere o livro, *Society of Mind*, de Minsky, onde este sugere que a criatividade de uma celebridade é semelhante à de qualquer um. Ele considera ainda que não existe um processo de criatividade nestas pessoas, que seja diferente da do cidadão comum. Qualquer pessoa comum resolve problemas novos todos os dias, apenas por atravessar a estrada com uma multidão de pessoas sem lhes bater, e ao fazer frases novas, e ao descrever experiências novas. Aliás a linguagem é um exemplo verdadeiramente fantástico da criatividade de todos os dias, talvez até seja o melhor exemplo.

Runco (2007) sugere o que é criatividade e o que não é criatividade. Ele diz-nos que esta não é a mesma coisa que inteligência, imaginação, originalidade, inovação, ou invenção. Pode contudo, desempenhar um papel em cada uma delas. Distinguir a criatividade destas coisas é algo necessário, tanto em termos académicos, como num sentido prático. Podemos realizar melhor o nosso potencial, se formos específicos acerca do que está envolvido se, por acaso, queremos que os nossos filhos sejam criativos, devemos pensar originalidade e autoexpressão quando estamos na loja de brinquedos ou na livraria. Não é suficiente estimular a inteligência das crianças. É preciso alvejar especificamente a criatividade. O potencial criativo é o mais provável de ser realizado se for intencionalmente escolhidos e reforçado.

1.2- O processo criativo

Csikszentmihalyi (1996) diz-nos que o processo criativo é tradicionalmente descrito como sendo constituído pelas cinco etapas:

A primeira etapa é o período de preparação, a submersão, consciente, num conjunto de assuntos para que o sujeito se impregne de informação e venha a agilizar processos conducentes ao despertar da criatividade.

A segunda etapa do processo criativo é o período de incubação, durante o qual as ideias se agitam em torno e abaixo do limiar da consciência. É durante este período que é provável acontecerem conexões pouco usuais. Quando tentamos um problema conscientemente, processamos a informação de forma linear, num estilo lógico. Mas quando as ideias se chamam umas às outras por si mesmas, sem que nós as guiemos por um caminho apertado, podem acontecer combinações inesperadas.

A terceira componente do processo criativo é o insight (introspecção, ou visão interior), algumas vezes designado como o momento de “Aha!”, o instante em que Arquimedes gritou “Eureka!” quando no banho, descobriu como as peças do puzzle do seu problema se encaixavam. Na vida real, podem acontecer vários insights intercalados com períodos de incubação, avaliação, e elaboração.

A quarta componente do processo criativo é a avaliação, quando o indivíduo tem que decidir se o insight é válido e se vale a pena investir nele. Esta é também a parte mais emotiva do processo. Ou seja, quando o indivíduo sente grande incerteza e insegurança. Isto é também quando a interiorização dos critérios do domínio e a interiorização das opiniões do campo, tornam-se usualmente proeminentes. Esta ideia é realmente nova, ou é óbvia? O que é que os meus colegas vão pensar disto? Este é um período de autocritica e de uma procura profunda.

A quinta e última componente do processo criativo é a elaboração. É provavelmente aquele que demora mais tempo e envolve o trabalho mais árduo. A este propósito, **Csikszentmihalyi (1996)**, refere Edison, quando este dizia que a criatividade consiste em 1 por cento de inspiração e 99 por cento de transpiração.

No entanto, **Csikszentmihalyi (1996)** refere que este quadro analítico clássico, que conduz da preparação à elaboração fornece uma imagem fortemente distorcida do processo criativo, especialmente se for levado à letra. Pois a pessoa que faz uma contribuição criativa nunca se arrasta através da última e longa fase de elaboração. Esta parte do processo é constantemente interrompida por períodos de incubação e é pontuada por pequenas epifanias. Muitas destas ideias frescas emergem como uma, contribuindo apenas para com toques finais sobre a percepção inicial.

Assim sendo, **Csikszentmihalyi (1996)** diz-nos que o processo criativo é mais recursivo do que linear. Quantas são as interações que atravessa, quantos ciclos estão envolvidos, quantos insights são necessários, tudo isto depende da profundidade e da amplitude dos temas tratados. Algumas vezes, a incubação demora anos; algumas vezes demora apenas algumas horas. Algumas vezes a ideia criativa inclui um insight profundo e inúmeros pequenos insights.

Como tal, este autor diz que o ponto de vista dos cinco estágios do processo criativo pode ser demasiado simplista, e pode ser enganador, no entanto ele oferece uma forma relativamente válida e simples de organizar a complexidade envolvida. Contudo, o autor usa estas categorias para descrever a forma como as pessoas criativas trabalham, começando pela fase inicial, a de preparação. É essencial lembrar

que na realidade os cinco estágios não são exclusivos, e que normalmente sobrepõem-se e reincidentem várias vezes antes do processo estar completo.

Para **Csikszentmihalyi (1996)**, é possível que ocasionalmente, alguém possa chegar a uma descoberta criativa sem ter preparação. É possível que uma pessoa afortunada possa simplesmente tropeçar numa situação totalmente imprevisível e muito original. No entanto, aquilo que é usual é os insights acontecerem às mentes preparadas, isto é, aqueles que dispõem de informação necessária, pensaram durante longas e árduas horas acerca de um conjunto de assuntos problemáticos. As fontes de onde os problemas normalmente surgem, podem variar: experiências pessoais, requisitos do domínio, e pressões sociais. Enquanto estas três fontes de inspiração são normalmente sinérgicas e entrelaçadas.

Para **Csikszentmihalyi (1996)**, uma das características do trabalho criativo, é o facto de ele nunca estar concluído. Aspeto confirmado, por todas as pessoas entrevistadas por este autor.

Segundo **Cramond (2008)**, existe uma confusão geralmente associada à ideia de criatividade, a ideia de que esta está limitada à expressão artística. No entanto, esta não inclui a criatividade de resolução de problemas, a qual é evocada quando acontece uma descoberta científica, na resolução de problemas sociais, ou quando queremos que uma criança inquieta se mantenha sossegada e ocupada. Pois a expressão da criatividade pode ser encontrada em todos os domínios do empreendimento humano (Torrance, 1962, citado por Cramond, 2008).

Para **Cramond (2008)**, existe uma diferença na motivação e apreciação da Arte e dos produtos científicos. A arte é criada para expressar ideias e emoções, a ciência é primeiramente criada para resolver problemas. Ficando assim a criatividade bifurcada em dois tipos, a expressiva e a inventiva (Cramond, 2003, citada em Cramond, 2008).

No entanto, artistas e cientistas concordam com o facto de existir algo de comum entre as duas formas de criatividade (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 1998, citado em **Cramond, 2008**). Segundo esta autora, as quatro fases de Wallas (1926/1976); preparação, incubação, iluminação e verificação, parecem ser capazes de explicar o processo criativo de forma Universal. Diz existir uma experiência estética na realização de uma solução elegante para um problema, da mesma forma

que existem muitos pequenos problemas de composição e de médium a serem resolvidos na conclusão de qualquer expressão artística.

Segundo **Romo** (2001), na criação artística falamos de problemas de natureza estética e pessoal. A este propósito a autora faz referência Gombrich (1961), quando este diz que a Arte é um problema objetivo com o desejo de expressar alguma ideia, emoção ou experiência. Assim, durante o processo, o artista definirá o problema e resolvê-lo-á com os meios de que dispõe.

Neste sentido e segundo um estudo sobre a criatividade, conduzido por **Getzels e Csikszentmihalyi (1976)**, onde pretendiam observar o processo criativo (em particular no domínio das Artes Visuais), através dos meios técnicos e dos comportamentos de um grupo de estudantes de belas artes, à medida que estes desenvolviam os seus trabalhos. Este estudo, que parte das características das pessoas envolvidas no processo criativo, conduziu estes autores a depreenderem, embora de forma indireta, algumas características do processo criativo.

Ficou assim claro para **Getzels e Csikszentmihalyi (1976)**, que a criatividade no domínio das Artes Visuais requer uma abordagem completamente diferente de questionamento, daquela que é utilizada nas etapas habituais da resolução de problemas.

Na abordagem de **Getzels e Csikszentmihalyi (1976)**, só pessoas que estão dispostas a rejeitar os objetivos valorizados na cultura, parecem ter a motivação requerida para desafiar as formas artísticas aceites, por forma a contribuírem com outras verdadeiramente novas. Em vez de formulações pré-definidas, o processo criativo na arte parece ser inspirado por problemas sentidos a um nível pessoal, de natureza existencial, que o artista tenta confrontar nos seus próprios termos.

Getzels e Csikszentmihalyi (1976) procuraram com este estudo, saber exatamente o que os artistas fazem quando tentam produzir uma obra de arte. Neste sentido eles observaram os estudantes de arte a trabalhar, e conversaram com eles sobre o que estes fazem. Assim, a análise destes autores, assentou sobre os seguintes pontos: *Situações que requerem o encontrar de problemas; O Encontrar Problemas e o Processo Artístico; O primeiro passo no encontrar de problemas: A etapa de formulação de problemas; O encontrar de problemas na fase do encontrar de soluções; O Encontrar de Problemas como atitude pessoal; O interesse pelo*

encontrar de problemas em geral; O interesse pelo encontrar problemas na fase de formulação; O interesse por encontrar problemas na fase de avaliação de problemas; Qualificação, Confiabilidade, e inter-relação das variáveis do processo de encontrar problemas.

Deste modo, **Getzels e Csikszentmihalyi (1976)** concluem que no caso dos trabalhos artísticos, temos de forma comum as situações de descoberta de problemas. Nestas situações, o indivíduo tem de sentir que existe um desafio a precisar de solução no seu meio ambiente. Este sentimento vai ter de ser formulado sob a forma de problema, seguidamente, o indivíduo tenta conceber métodos adequados para o resolver. Quando aquele que formulou o problema chega a uma solução, não vai ter maneira de saber se está certo ou errado. Nesta situação, não só a solução mas o próprio problema tem de ser descoberto. Assim, ao chegar a uma solução, esta não pode ser comparada com um padrão predeterminado. A solução encontrada poderá ser aceite ou rejeitada, com base numa análise crítica e relativista.

Para **Getzels e Csikszentmihalyi (1976)**, é claro que o encontrar de um problema, ou o funcionamento eficaz numa situação de descoberta de problemas, pode ser o aspeto mais importante do pensamento e da performance criativa, mais importante do que o resolver de problemas previamente descobertos e formulados. É comum, nas grandes descobertas, que a coisa mais importante seja de facto o encontrar da pergunta certa. Neste sentido, **Getzels e Csikszentmihalyi (1976)** citam Einstein e Infeld (1938, 1992), quando estes dizem:

“A formulação de um problema é frequentemente mais essencial do que a sua solução, a qual pode ser meramente uma questão de matemática ou habilidades experimentais. O levantar de novas questões, novas possibilidades, considerar velhos problemas a partir de um novo ângulo, requer uma imaginação criativa e marca reais avanços na ciência.” Ao que **Getzels e Csikszentmihalyi (1976)** acrescentam, e na arte.

Assim, segundo estes autores, o trabalho de um estudante de Belas Artes, é estruturado em torno da descoberta em situações de problema. O artista trabalha normalmente numa situação de descoberta de problemas, onde ele tem de criar o seu próprio problema assim como a sua própria solução.

Em geral, o artista deve encontrar um problema sobre o qual trabalhar, em seguida deve descobrir um método apropriado para a sua solução, no final ele não

tem uma forma clara de saber se o que ele fez está “certo” ou “errado”. Tanto a solução como o próprio problema têm de ser encontrados, quando ele chega a uma solução, é a *sua* solução, e não pode ser comparada a um padrão pré-determinado que indique objetivamente o certo e o errado. Esta é a situação problema que ao mesmo tempo permite e chama a um máximo a imaginação e a criatividade.

Segundo **Getzels e Csikszentmihalyi (1976)**, é possível observar como um problema é *solucionado*. Mas é difícil de ver como é que alguém pode observar o encontrar de um problema. À primeira vista, parecia absurdo pensar que uma situação problemática ou potencialmente criativa possa ser abordada sem ter de antemão um problema em mente. Pensando melhor, isto é de facto a situação na qual, tanto o aluno de belas artes, como o artista, frequentemente trabalham. Quando o artista quer fazer um desenho; Como é que ele deve ser feito? Quando é que está completo? Quando é que está finalmente “correto”? E quão incorreto soa o termo “correto” neste contexto. É como perguntar quando é que a meia dúzia de pinturas que Cézanne fez da mesma montanha, estão finalmente corretas.

As questões – o trabalho é sobre o quê (ex.: qual é o problema); como é que ele vai ser feito (ex.: qual é o método); quando é que está completo (ex.: qual é a solução) – representam variáveis genuínas. Algumas vezes o problema, o método, ou mesmo a solução são predeterminados; outras vezes elas são completamente abertos.

Ainda segundo os mesmos autores, a descoberta de problemas não é algo particular às belas artes, é algo comum a todos os campos, onde a criatividade está em questão, da política à física, da matemática à poesia. Assim, estejamos nós a falar de ciência ou de arte, o processo que deve conduzir a uma solução criativa, inicia-se com um sentimento difuso sobre coisas que não encaixam, sendo o primeiro passo – provavelmente o mais crucial – um esforço para *encontrar*, isto é, representar e formular, o problema em si mesmo.

Tardif e Sternberg (1988) dizem que, em geral os psicólogos têm visto a criatividade como um processo existente numa pessoa singular num momento particular do tempo. Alguns autores, como Csikszentmihalyi, Gardner, Gruber e Davis, Hennessey e Amabile, apresentam uma alternativa a esta visão. Estes autores representam a nova visão, e discutem a criatividade como existindo num sistema maior de redes sociais, domínios de problemas, campos de empresa, de tal modo que

indivíduos que produzem produto que são julgados como criativos, são apenas uma de muitas partes. Este ponto de vista do sistema do processo criativo não se opõe à perspectiva individual. No entanto, em vez de providenciar esclarecimentos adicionais a respeito de pessoas e produtos criativos e as suas funções na sociedade como um todo. **Tardif e Sternberg (1988)** focam-se em delinear algum entendimento do processo no indivíduo antes de avançar para a abordagem de sistema.

Sem dúvida que a maior percentagem de acordo é relativamente à afirmação de que a criatividade leva o seu tempo. Alguns autores (Csikszentmihalyi, Gruber e Davis; Jonhson – Laird) acreditam que a verdadeira natureza da criatividade depende das limitações dos tempos envolvidos e na oportunidade de rever ou nutrir, os resultados uma vez produzidos. Contudo, nem todos os teóricos enfatizam o tempo na mesma amplitude, o processo criativo não é genericamente considerado como algo que ocorre num determinado momento com um único flash de introspeção, mesmo que possam ocorrer ideias.

Assim, estes autores dizem que em vez de se focarem em insights instantâneos, Barron e Torrance comparam o processo de criatividade à procriação e enfatizam o longo período de gestação que é necessário depois da concepção da ideia. Outro processo relativamente ao qual a criatividade tem sido comparada (o qual também enfatiza o tempo) é o mais geral e mais demorado processo de evolução, no qual a sobrevivência dos produtos é determinada através da seleção natural através da variedade de variações ocasionais.

Segundo **Tardif e Sternberg (1988)**, aquilo que aqui é relevante é o modo como o “*insight*” é definido, e o papel específico que desempenha no processo criativo. Desde, aqueles que sugerem que a criatividade é um pouco mais do que construída num insight inicial (Feldman S/D; Taylor S/D) aqueles que negam que os momentos de *insight* tenham qualquer que seja a importância para o processo criativo (Gruber & Davis S/D; Simonton; Weisberg S/D). Contudo, a visão maioritária recai entre estas perspectivas, com *flashes de insight* discutidos como pequenos mas necessários componentes da criatividade (Gardner S/D; Langley & Jonhs S/D; Sternberg S/D; Torrance S/D).

Retornando à comparação entre criatividade e procriação ou evolução, **Tardif e Sternberg (1988)** colocam a questão, onde é que tudo começa? Existe desentendimento sobre este ponto, em particular e relativamente ao papel da sorte e de desvios ao acaso, das normas tradicionais relativamente a um planeamento

cuidadoso para produzir algo criativo. Segundo **Tardif e Sternberg (1988)**, Barron; Csikszentmihalyi, Gardner, Gruber and Davis; Perrkins; Sternberg; e Walberg, sugerem que o processo da criatividade envolve uma pesquisa ativa pelas falhas no conhecimento existente, o encontrar de problemas, ou a tentativa consciente de romper as fronteiras existentes e as limitações de um domínio. Por outro lado e ainda segundo os mesmos autores, Feldman Jonhson-Laird, Langley e Jonhs, Simonton, e Taylor sugerem que os produtos criativos são resultado de variações ao acaso quer na fase generativa ou de seleção no processo criativo. Uma outra abordagem também é adotada por **Tardif e Sternberg (1988)**, é uma alternativa intermédia entre estar dependente do acaso e um processo completamente intencional. Especialmente, se o processo criativo for visto como tendo início a partir de uma falha prévia na procura de explicação para o fenómeno ou para incorporar novas ideias para o conhecimento existente (Barron; Felman S/D; Gardner S/D; Schank S/D; Simonton S/D; Torrance S/D; Weisberg S/D), ou a partir de uma unidade geral em direção à auto-organização através da redução de caos (Barron S/D; Feldman S/D; Gruber & Davis S/D; Simonton S/D; Taylor; Torrance S/D).

Tardif e Sternberg (1988) dizem que o processo de pensamento criativo reivindica o envolvimento do seguinte: a transformação do mundo exterior e das representações interiores através da formação de analogias e colmatar lacunas conceptuais (Barron; Feldman S/D; Gardner S/D; Gruber & Davis S/D; Johnson-Laird S/D; Langley & Jons S/D; Schank S/D; Simonton S/D; Sternberg S/D; Taylor S/D; Torrance S/D; Weisberg S/D); constante redefinição do problema (Sternberg S/D; Torrance S/D; Weisberg S/D); a aplicação de temas recorrentes e o reconhecimento de padrões e imagens com um amplo espectro para fazer o novo familiar e o velho novo (Barron S/D; Feldman S/D; Gardner S/D; Gruber & Davis S/D; Langley & Jons S/D; Sternberg S/D; Taylor S/D; Torrance S/D); e modelos de pensamento não-verbais (Gruber & Davis S/D; Sternberg S/D).

1.2.1- Abordagens sistémicas da criatividade

Para **Candeias (2008)**, o processo criativo é mais como um sistema do que algo apenas individual, uma vez que se desenvolve na interação dinâmica entre as

potencialidades do contexto e as oportunidades e características das pessoas, como propõe Csikszentmihalyi (1996). Neste sistema, o contexto em que o indivíduo está inserido, tem um papel preponderante no despoletar do processo criativo, como é o caso da família, escola e sociedade.

Candeias (2008) refere que a investigação tem-se orientado para os componentes do processo criativo e da resolução de problemas, por exemplo:

(Sternberg e Lubart, 1996), com o modelo interativo e componencial, onde a criatividade surge como a capacidade de resolver problemas exteriores ao indivíduo. Um processo cognitivo, recetivo aos problemas, identificador de dificuldades, gerador de múltiplas possibilidades para um problema, que testa várias hipóteses, sabendo comunicar e avaliar os resultados.

(Moran & Steiner, 2003; Rogoff, 1998) desenvolveram uma abordagem sócio cultural, que deu ênfase à relação dialética entre os processos individuais e os processos sociais. Abordagem que contempla uma interação dinâmica entre pessoa e contexto. A esta abordagem juntou-se uma perspetiva focalizada nos conteúdos ou domínios, sobre os quais acontecem os processos criativos.

Mais recentemente, modelos mais integrativos e sistémicos, procuram representar a complexidade e dinamismo da criatividade (Amabil, 2001; Csikszentmihalyi, 1996, 1997; Gardner, 1983, 1999; Sternberg & Lubart, 1991; Sternberg, 2003).

Para Amabile (2001) – A criatividade é uma confluência de *motivação intrínseca, habilidades, conhecimentos relevantes para o domínio e habilidades criativas relevantes*. Nestas habilidades criativas relevantes, encontram-se os estilos cognitivos relevantes para lidar com a complexidade, conhecimento das heurísticas para produção de novas ideias, capacidade para desenvolver trabalho árduo e concentrado, capacidade de distanciamento dos problemas e dinamismo.

A teoria do investimento criativo de (Sternberg & Lubart, 1991; Sternberg, 2003), também partilha da perspetiva multidimensional sobre as componentes do processo criativo. Propondo que a criatividade requer a confluência de seis recursos inter-relacionados: *as habilidades cognitivas, o conhecimento, os estilos de pensamento, a personalidade, a motivação e o contexto*. Estes recursos combinam-se, para a ocorrência da criatividade; no entanto, tudo depende tanto da atitude da

pessoa, como do investimento que a mesma decide colocar na decisão de ser criativa, como ainda das suas próprias capacidades.

Para Csikszentmihalyi, (1996, 1997, 1998), a criatividade resulta de um sistema composto por três elementos: 1) uma cultura que contem regras simbólicas; 2) uma pessoa que trás novidade ao campo simbólico; 3) um grupo de peritos que conhecem e avaliam a inovação. A criatividade só se pode observar nas interações de um sistema composto por três partes principais: *o campo* (é um conjunto de regras e procedimentos, também denominado por cultura); *o domínio* (constituído pelos indivíduos que dão acesso ao campo); *a pessoa* (quando a pessoa usa os símbolos de um dado domínio da Arte ou das Ciências e os transforma numa nova ideia).

Gardner (1993), no mesmo sentido distingue: *domínio* (o corpo de conhecimentos sobre uma área temática específica) e *o campo* (o contexto em que o corpo de conhecimentos é estudado e elaborado, incluindo as pessoas que trabalham no domínio). A investigação de Gardner sobre indivíduos altamente criativos (Albert Einstein, Sigmund Freud, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, Martha Graam, T.S. Elliot, Gandhi) evidenciou que o desenvolvimento de projetos criativos partem de tensões com o sistema de conhecimento, Cultura dominante, ou dessincronias entre o indivíduo, o domínio e o campo.

Para **Candeias (2008)**, estes modelos multidimensionais apontam para uma hipótese focalizada nas diferenças individuais, prevendo que a combinação destes últimos elementos seja determinante para que a criatividade ocorra. Sendo assim, a facilitação ou a inibição da criatividade, está condicionada pelos processos individuais e contextuais, que mediam a inter-relação entre a pessoa, o campo e o domínio.

Sternberg e Lubart (1991, 1995, citados por Candeias, 2008) defendem que para que a criatividade aconteça, têm de estar presentes um conjunto de recursos:

- i. *Habilidades intelectuais*, tais como capacidade de síntese, análise e prática. Três habilidades fundamentais à ocorrência da criatividade.
- ii. *Conhecimento*, apesar de ser fundamental à criatividade, demasiado conhecimento sobre um determinado campo, pode impedir a inovação.
- iii. *Estilos cognitivos*, estes estilos são caminhos que o sujeito utiliza para ativar as suas capacidades, implica uma decisão pessoal de como utilizar os recursos.

- iv. *Personalidade*, envolve persistência, aceitação do risco, tolerância à ambiguidade, superação de obstáculos, autoconfiança, evitar o pensamento convencional e questionar as normas.
- v. *Motivação*, intrínseca e extrínseca, uma vez que os dois tipos de objetivos podem ser motivantes.
- vi. *Contexto*, este pode motivar ou inibir, a falta de espaço ou de um ambiente onde se possa expor as ideias pode ser inibidor, mesmo que o resto esteja presente. (Candeias, 2008, p. 47)

Para **Romo (2001)**, a verdadeira natureza da criatividade é cognitiva, criar é pensar. No entanto, e ainda que necessária, esta afirmação não é suficiente, uma vez que aqui não estão presentes os processos não cognitivos, sem os quais o ato criador não pode acontecer. A autora refere que noutra obra sua, Romo (1997), vem definindo criatividade como “Uma forma de pensar como resultado que tem tanto de novidade como de valor”.

Este processo de pensar, não é um processo de solução de problemas. Mas, um tipo especial de problemas, uma determinada forma especial de lidar com eles e por ultimo umas soluções muito especiais para os mesmos. A própria solução criativa de problemas decorre de saber encontrá-los e defini-los. É decidir formulá-los de maneira que tenham sentido e que sejam resolúveis, que se possa elaborar uma heurística para a sua resolução.

Segundo **a autora**, desde Guilford, o grande impulsionador dos estudos sobre a criatividade no EU, a sensibilidade aos problemas é saber encontrar dificuldades, limitações, incoerências, a necessidade de mudança. (Guildford, 1959, citado em **Romo, 2001**).

Tardif e Sternberg (1988) referem que, alguns produtos podem ser o resultado de processos que não são criativos para alguns indivíduos, mas criativos para outros, o processo de criação em si mesmo, é único para um individuo, é uma propriedade emergente de uma interação com o domínio do problema, a história passada, e o estado da sociedade como um todo.

Por fim, **Tardif e Sternberg (1988)** expressam que os assuntos abordados, quando se considera o processo criativo, incluem: o tempo necessário para o processo; o papel do insight e da faísca que inicia o pensamento criativo; o quão

próximo os processos estão ligados aos seus produtos; características gerais do pensamento criativo através de diferentes domínios; níveis de processamento criativo; a necessidade de que os produtos de tais processos sejam únicos por forma a serem rotulados de “criativos”; e quão acessíveis e controláveis os processos são na consciência. Existe muita concordância sobre a necessidade de abordar estas questões, pelos investigadores da criatividade em geral.

1.2.2- A personalidade criativa

Cramond (2008) refere que ao longo do tempo, tem-se verificado grande interesse em descrever a personalidade criativa. Neste sentido, a maior parte da informação recolhida sobre a personalidade criativa, vem do exame das vidas de pessoas criativas como: Mozart, Freud, Darwin, Einstein, entre outros. Neste sentido esta autora refere Tardif e Streberg (1988), dizendo que não existem nenhuns traços de personalidade que diferenciem uma pessoa criativa de outra menos criativa. Para a autora, existem sim, constelações de traços comumente mencionados em vários estudos da personalidade de indivíduos criativos. Estes traços são: a capacidade psicológica de correr riscos; a perseverança; a curiosidade; a disponibilidade para experiências; a autodisciplina, o compromisso, o foco na tarefa; a elevada motivação intrínseca; a liberdade de espírito (rejeição dos limites); a auto-organização; a necessidade de auto-eficiência e de desafios.

Segundo Runco (2007), a personalidade criativa pode ser descrita como combinações dos seguintes traços, tendências, e características:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| • Autonomia | • Tolerância à ambiguidade |
| • Flexibilidade | • Tolerância ao risco |
| • Preferência pela complexidade | • Motivação intrínseca |
| • Abertura à experiência | • Androginia psicológica |
| • Sensibilidade | • Auto-eficácia |
| • Ludicidade | • Interesses amplos e curiosidade |

Para Runco (2007), nem todas as coisas, na lista a cima apresentada, são traços, no sentido restrito da palavra. Mantemos assim a ideia de que a criatividade é

um complexo, onde a interação entre traços, atitudes, habilidades, e valores enquadram esse complexo.

O autor destaca aqui o facto da personalidade criativa variar de domínio para domínio, até mesmo de pessoa para pessoa. O fato das interações serem mais importantes do que os traços individuais. E o fato da persistência estar associada à motivação, a confiança e à auto-promoção.

Segundo Runco (2007) existem traços indicativos e contra indicativos. Assim a autonomia é um traço indicativo; se desejamos a criatividade devemos reforçar a autonomia. A conformidade é contra indicativa; esta não deve ser encorajada. Seja como for, é importante ter moderação em todas as coisas.

Alguns dos traços indicativos de criatividade são admirados, respeitados e socialmente desejados. Outros são pouco atrativos, e socialmente pouco desejados.

Ainda sobre os traços de personalidade, **Cramond (2008)**, refere um estudo de Feist (1998), sobre artistas e cientistas criativos, onde se verificou que as pessoas criativas são mais abertas a novas experiências, menos convencionais e menos conscienciosas, mais autoconfiantes, mais aceitantes, orientados, ambiciosos, dominantes, hostis e impulsivos.

1.3- Criatividade e educação

Segundo **Jeffrey e Craft (2001)**, a investigação sobre criatividade nas décadas de 1980 e 1990 centrou-se no quadro psicossocial em que é reconhecido que as estruturas sociais afetam a criatividade individual (Rhyammar e Brolin, 1999). Nas investigações realizadas na década de 1950, o foco assentou sobre as determinantes psicológicas do indivíduo no génio e no dotado. Um dos grandes desenvolvimentos nesta fase foi o facto de a ênfase ter mudado dos resultados quantificáveis, abordagens ligadas ao produto, como as que Torrance desenvolveu nas décadas de 1960 e 1970, para investigações que se focaram mais em perceber a mente criativa em termos de inteligência (Gardner, 1993a).

Jeffrey e Craft (2001), referem Rhyammar e Borlin (1999) relativamente às três grandes linhas de desenvolvimento desde 1950, o foco na personalidade, a cognição e o como estimular a criatividade. Isto foi suportado pelo debate filosófico da década de 1970, o qual via a criatividade a afastar-se dos resultados do produto, e

aproximar-se da imaginação (Elliott, 1971). Assim, e segundo **Jeffrey e Craft (2001)**, durante a década de 1980 desenvolveu-se uma nova linha, a da psicologia social e a teoria de sistemas, onde as condições do ambiente passaram a ser tidas em consideração. Dentro destas quatro linhas de desenvolvimento (personalidade, cognição, estímulo da criatividade e as teorias sociais) com o foco em: a pessoa que cria; o processo criativo; os fatores ambientais e os resultados. Durante a década de 1990, devido ao desenvolvimento da quarta linha (a psicologia social) as pesquisas sobre criatividade tornaram-se mais abrangentes, passando a focar-se também na criatividade das pessoas comuns e estas no sistema educacional.

Segundo **Jeffrey e Craft (2001)**, desde a década de 1980, os programas educacionais, estruturas, organizações, currículo, pedagogias, responsabilidades, condições do trabalho docente e o seu estatuto tem sido reconstruído (woods *et al.*, 1997). A reconstrução da educação passou a ter grande importância em todo o mundo ocidental. Contudo, a direção desta reconstrução variou de caso para caso. Um dos objetivos comuns na Inglaterra, era o de fazer o sistema educacional mais eficaz na assistência ao estado nação para assegurar o aumento do emprego e manter o desempenho económico. As organizações começaram a maximizar os recursos intelectuais e criativos, assim como a energia física e a inteligência geral, da força laboral.

Segundo **os mesmos autores**, a mudança fundamental do foco nos traços individuais e das habilidades para as organizações, a cultura e o clima tiveram o efeito de universalizar a criatividade. Em primeiro lugar, é mais fácil alterar os ambientes do que afetar as personalidades, em segundo têm-se encorajado perspectivas que sugerem que todas as pessoas são capazes de ser criativas se lhes for proporcionado o ambiente correto.

Segundo os mesmos autores, a universalização da criatividade legitimou o valor da criatividade geral na nossa sociedade para propósitos económicos, mas qual o seu papel na educação? Uma iniciativa recente e significativa a este respeito foi o comissionamento pelo governo (Inglês) de, All Our Futures: Criatividade, Cultura e Educação, a partir da constituição especial do Comité de Aconselhamento Nacional da Criatividade, Cultura e Educação, liderado pelo Professor Ken Robinson (o

relatório NACCCE² – *National Advisory Committee on Creativity, Culture and Education*) pode-se comentar que o comissionamento do relatório foi uma tentativa do governo de publicitar o seu apoio à criatividade no momento em que era, de facto, de promover a instigação e implementação de uma abordagem técnica (ex. não criativa) do ensino e aprendizagem nas escolas. Contudo, o relatório sublinhou a importância da criatividade, não apenas para a educação, mas como um veículo essencial para a economia, e para o desenvolvimento social e individual.

Jeffrey e Craft (2001) referem Joubert, na abertura do mesmo livro, com o debate e resumo do relatório da NACCCE, no qual ela trabalhou como diretora de pesquisa. Onde descreveu cinco conceitos chave para a pedagogia da sala de aula: o uso da imaginação; o processo de feitura; o processo de procura; o ser-se original; e julgar o valor. Joubert focou-se particularmente em ensinar para a criatividade.

Jeffrey e Craft (2001) referem ainda Bill Lucas, Chefe Executivo da Campanha de Aprendizagem, que argumenta que as escolas precisam de ser mais criativas no século XXI. Ele concebe a criatividade como ‘ver, pensar, inventar inquestionavelmente’ e desafia a perspectiva de Gardner de criatividade como ‘domínio específico’, sugerindo que a criatividade é um ‘estado de espírito’. Ele sublinha princípios pedagógico e baseia-se nas perspectivas dos alunos para reforçar a sua posição de mais criatividade, mais participação dos estudantes e mais pedagogia colaborativa.

Para Boden (2001), o conhecimento e a criatividade não são opostos, eles estão ligados; um não pode existir sem o outro. A criatividade, na sua perspectiva, é o resultado de brincar e trabalhar com as regras e epistemologias de áreas específicas, mesmo que o aprendiz possa não estar, inicialmente, consciente de ter este conhecimento.

Segundo Boden (2001), o que está em causa é a criatividade da mente individual, neste sentido, não podemos esquecer a importância das influências interpessoais e culturais (Csikszentmihalyi; 1999; Schaffer, 1994). Se por um lado, o conhecimento que conduz à criatividade, está amplamente assimilado pela cultura nacional na qual a pessoa está inserida, pelos seus pares, e pelas circunstâncias particulares da família. Por outro lado, a sua prontidão para pensar criativamente, e

² Relatório NACCCE em: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>

persistir em fazê-lo, perante críticas e falhanços, é fortemente condicionado pela sua autoconfiança, que por sua vez reflete a sua situação familiar e social.

A autora, lembra-nos, que no que se refere ao entendimento da criatividade, a psicologia da motivação é tão importante como a psicologia da cognição (Collins e Amabile, 1999; Perkins, 1981).

Pois a psicologia cognitiva da criatividade, pergunta de onde vêm as novas ideias, e que processos mentais são responsáveis pela sua produção. É geralmente aceite que não existe aqui nenhuma faculdade especial, e que a criatividade baseia-se nas propriedades quotidianas da nossa inteligência geral (Perkins, 1981, citado por Boden, 2001).

Para Boden (2001), a sala de aula, não é a única influência significativa. Os pais e os colegas, também são cruciais. Quanto mais a criatividade for reconhecida e valorizada pela sociedade em geral, mais os indivíduos terão a tendência – e a coragem – de arriscar. Em vez de ser um sítio onde a curiosidade das crianças é atenuada, ou orientada para canais muito restritos, a escola pode ser um estímulo e uma libertação, e de facto muitas já o são.

Em suma, segundo a autora, a liberdade do pensamento criativo, não é a ausência de restrições, mas sim o seu imaginativo – mas disciplinado – desenvolvimento. Trabalhar sem brincar, faz dos alunos pessoas enfadonhas. No entanto brincar sem trabalho, é algo completamente estéril. A criatividade não é a mesma coisa que conhecimento, no entanto é firmemente fundamentada nele. Aquilo que os educadores devem tentar fazer é alimentar o conhecimento sem matar a criatividade.

A respeito da relação entre o conhecimento e a criatividade, **Cramond (2008)**, cita Albert Einstein:

“A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado ao tudo o que agora sabemos e compreendemos, enquanto a imaginação abraça o mundo inteiro, e tudo aquilo que sempre haverá para conhecer e compreender.” (Cramond, 2008, p. 13)

Para **Cramond (2008)**, por detrás dos assuntos globais do crescimento económico e da competitividade, há benefícios pessoais e sociais resultantes do desenvolvimento da criatividade, tanto ao nível pessoal, como do grupo. A título de

exemplo, **a autora**, refere algumas pesquisas que apontam no sentido de: uma ligação entre a criatividade e o bem-estar físico e psicológico (ex.: Runco e Richard, 1998); a criatividade e as aprendizagens académicas (ex.: Eisner, 2002, & Torrance, 1962); a eficácia de métodos para desenvolver a criatividade (ex.: Baer, 1996; Burns, 1990; Westberg, 1996); entre outros. Como tal, **Cramond (2008)**, salienta os inúmeros benefícios para toda sociedade de novas invenções, medicamentos, pinturas, composições musicais, projetos habitacionais, etc. Sendo assim claro para **esta autora**, que o desenvolvimento da criatividade positiva na população, é algo valioso para o bem-estar de todos. Contudo, muitos sistemas existentes nas escolas, ainda deixam o desenvolvimento da criatividade ao acaso, ou pior, criam climas prejudiciais à criatividade.

Segundo **Runco (2007)**, a educação não tem promovido a criatividade dos estudantes. De facto, a promoção da criatividade dos alunos tem sido vista como algo que pode dificultar a vida do professor. Uma vez que os alunos criativos, não são o que muitos professores acreditam ser o aluno ideal (educado, pontual, convencional, respeitador de normas e regras). Apesar dos professores respeitarem e reconhecerem a importância da criatividade, isto só acontece de forma mais ou menos abstrata. Porque quando estes professores são confrontados com uma sala de aula com trinta ou quarenta alunos enérgicos, a opção pela criatividade já não é um imperativo, deixando assim de existir espaço para a auto expressão.

O mesmo autor diz que o problema pode ser posto numa perspetiva de investimento. Uma vez que o investimento na criatividade não apresenta resultados certos, é difícil justificar os seus custos. Como exemplo, imaginemos que um empregador.

No entanto, o mesmo autor, refere que os professores podem apoiar e estimular a criatividade dos seus alunos com ações e atitudes específicas. Uma vez que os professores acabam por ser um género de modelo para os alunos, e estes tendem a imitá-los. Se os professores pensarem de forma divergente, resolverem problemas de forma original e mostrarem flexibilidade, tudo em quantidades adequadas, mostrando-se alternadamente inconventionais e convencionais. Estes podem facilmente passar aos seus alunos o valor e a importância da criatividade.

Segundo **Runco (2007)**, é importante que os professores proporcionem aos estudantes oportunidades para desenvolver o pensamento criativo, que o encorajem, e que consigam modelar o comportamento criativo dos alunos. Para este autor, as instruções que o professor dá ao aluno, quer ao nível dos processos (como fazer determinada coisa), quer ao nível das ideias (como pensar à cerca de determinado assunto). Podem igualmente libertar, ou aprisionar a criatividade do aluno. Assim a criatividade pode ser encorajada, quando as orientações não são totalmente fechadas, e deixam espaço para o aluno inovar. Se o professor direcionar o aluno no sentido deste pensar em coisas que ainda ninguém pensou, pensar num número variado de ideias, mais do que ele precisa. O professor estará a estimular o pensamento criativo dos seus alunos.

Para o mesmo autor, a totalidade do complexo criativo deve ser reconhecido pelo sistema educacional, e não apenas as competências cognitivas específicas. De facto, todos os que trabalham na educação têm em mente que podem fazer alguma coisa pela população estudantil, quanto ao estímulo da inteligência e do carácter, no entanto pouco ou nada se faz pela criatividade. É importante relembrar que a criatividade e a inteligência tradicional, não são uma e a mesma coisa. As competências que se desenvolvem no decorrer da inteligência tradicional (ter boas notas na escola), são distintas das que suportam o pensamento criativo. A avaliação dos conhecimentos, bem como da inteligência (testes de QI), acontece com base na memória de longo prazo, através de encontrar a única resposta correta. Isto não deixa espaço ao pensamento criativo e à originalidade. Para a criatividade acontecer é preciso que as tarefas tenham um fim aberto, que possibilitem ao indivíduo a construção espontânea, ou o desenvolvimento de algo novo. Se quisermos criatividade, temos de a alvejar.

1.4- Motivação e criatividade

Segundo Amabile (1983), Crutchfield (1962) apropriadamente descreveu os estados motivados intrinsecamente e extrinsecamente. Este autor passa a propor que a motivação intrínseca leva a níveis mais altos de criatividade do que a motivação extrínseca. Alguns dados sobre personalidade que ele coligiu sugerem que altos

níveis de motivação intrínseca caracterizam o trabalho do Homem notavelmente criativo.

De acordo, com Torrance e Myers (1971), a motivação e a criatividade estão ligadas quando se trata de um ensino-aprendizagem assente na criatividade e motivação. O poder motivador de formas criativas de aprendizagem, poderia talvez ser explicado, com base na evidência sobre, a importância das necessidades cognitivas e estéticas do Homem. Neste sentido, o Homem, tem uma necessidade de conhecer e descobrir.

Para Torrance e Myers (1971), o aluno tem satisfação nas suas atividades de aprendizagem quando estas ocorrem de modo prazeroso. A estratégia favorita dos autores para a construção de Motivação numa aprendizagem, através de processos criativos, é ter o aluno a produzir algo.

Para Torrance e Myers (1971), por exemplo, uma forma de promover a motivação na Criatividade é apresentar como exercício aos alunos o “livros de ideias”, criado pelos autores Cummingaton e Torrance (1965). Nesta estratégia, os “livros de ideias” têm 3 níveis de envolvimento. Primeiro, a atividade permite iniciar o aluno a trabalhar com os seus colegas da turma na produção de ideias. Neste sentido, o aluno pensa mais profundamente sobre o assunto por conta própria. Em seguida, ele é incentivado a fazer algo com o que ele próprio produziu. Por fim, o aluno deve ser convidado a selecionar aquilo que lhe parece mais interessante e a usá-lo como base para a construção de algo.

Torrance e Myers (1971), referem que Torrance desenvolveu alguns exercícios e uma variedade de técnicas, para que os alunos consigam produzir algo e fazer algo com o que eles próprios produziram. Assim, estes, têm a experiência de “fazer” e essa mesma experiência, é utilizada no ensino para promover e motivar a imaginação nos alunos.

Segundo Sternberg e Lubart (1995), a literatura de investigação suporta a importância da motivação intrínseca na criatividade. Sternberg e Lubart (1995) referem ainda, um estudo de Hennessey, Amabile, e Martinage (1989), onde se verifica que as crianças podem ser treinadas para se focarem na motivação intrínseca, e quando o fazem, mostram um aumento da criatividade.

Neste sentido, Sternberg e Lubart (1995), acreditam que os motivadores intrínsecos focam a pessoa na tarefa. No entanto, para estes autores, não se pode

dizer que exista uma motivação boa e outra má. Pois a verdade é que o assunto é muito mais complexo, e não se pode aqui falar de bom e mau, certo ou errado.

De acordo com Romo (2008), há que falar também do propósito, das razões para criar; em suma da motivação. No seguimento desta ideia, Amabile (1983), refere que os motivos para criar são profundamente intrínsecos. Assim no princípio da motivação intrínseca da criatividade, as pessoas serão mais criativas quando se sentem primeiramente motivadas pelo interesse, prazer satisfação e desafio pelo trabalho em si mesmo e não por pressões externas.

Amabile (1983), realizou uma serie de estudos empíricos de âmbito académico, sobre a motivação intrínseca e a criatividade e demonstrou que ao manipular a motivação extrínseca introduzindo situações de expectativas de reforço externo ou quando há pressões externas como a supervisão ou a competência, a motivação intrínseca é afetada e consequentemente a criatividade.

Para Amabile (1983), o efeito produzido sobre a justificação, ou seja, o que se fazia por gosto próprio, fica associado a elementos externos. De acordo com Amabile (1990), a motivação extrínseca pode ter um efeito sobre a intrínseca.

Para Runco (2007), a criatividade é um género de competência, e a motivação intrínseca é em geral, uma necessidade psicológica inerente ao ser humano. Assim o aluno ou individuo criativo investe tempo e esforço no trabalho criativo.

Amabile (1983), refere um estudo de Simon (1967), onde crianças e alunos geraram ideias em ambientes estéreis (salas vazias) ou ambientes com configurações ricas (salas que contenham objetos e imagens que fornecem pistas para possíveis respostas). As crianças ou alunos que são altamente criativos tiveram um desempenho significativamente melhor no ambiente rico em estímulos do que no ambiente estéril, sugerindo que o ambiente envolvente pode ser relevante em termos de criatividade.

Para Amabile (1983), é neste sentido que o período escolar tem enorme importância para alicerçar uma motivação intrínseca que sustente no futuro uma dedicação criativa. Estudos de caso revelam que é na infância que se forjam as grandes vocações, tanto para a ciência como para a arte. A criança ou aluno embarca em atividades lúdicas, autónomas, que têm princípio e fim em si mesmas. Influência pelo exemplo do adulto, pelos valores incutidos pela família e/ou na escola, a criança ou aluno é movida pelo mero prazer de realizar essas atividades, sem objetivos externos. Assim, o desenvolvimento proporcionado vai gerar com o tempo, uma

estrutura conceptual, um domínio do tema e estratégias para trabalhar no âmbito do sucesso.

Para esta autora, a criatividade pode de facto ser melhorada. O desenvolvimento de competências relevantes para o domínio e habilidades relevantes para a criatividade dos alunos pode ser estimulada por altos níveis de motivação intrínseca. A motivação para a tarefa, embora talvez mais facilmente prejudicada pode ser reforçada por determinados fatores sociopsicológicos.

1.5- Técnicas de estimulação da criatividade

Segundo **Morais e Bahia (2008)**, a melhor maneira de alimentar a criatividade em qualquer pessoa, é reconhecê-la e valorizá-la. Torrance (1981) (**citado em Moraes e Bahia, 2008**) descobriu que os professores que fazem a diferença são aqueles que possibilitam que os seus alunos se agarrem à sua criatividade. Estes professores nem sempre eram os mais criativos, mas reconheciam a centelha criativa nos seus alunos e encorajavam-nos.

Estas autoras dizem-nos que um ambiente que seja condutor da criatividade é um ambiente psicologicamente seguro, onde as recompensas intrínsecas de realização são enfatizadas sobre as extrínsecas. Os estudantes têm oportunidade de aprender à cerca dos seus interesses e persegui-los com alguma autonomia, onde existe um equilíbrio entre estímulo e sossego, onde eles podem aprender a criar esse ambiente para eles próprios. Os estudantes devem aprender a aceder à sua própria criatividade, e defenderem-se, aprendendo a criar um ambiente ótimo para eles próprios.

Para **Morais e Bahia (2008)**, além de se criar um ambiente adequado ao desenvolvimento da criatividade, há maneiras mais práticas de promover a criatividade na sala de aula. As oportunidades de desenvolvimento da criatividade devem fazer parte da forma como os alunos são ensinados, seja qual for a área disciplinar. Segundo **Morais e Bahia (2008)**, algumas das formas de promoção da criatividade são:

1. Deixar os alunos pensarem em novas maneiras de fazer as coisas. Ex.: Existe alguma outra maneira de encontrar uma resposta para este problema? Pode esta história acabar de outra maneira?

2. Ajudar os alunos a encontrarem as suas paixões, através de escolherem os seus interesses. Encorajar a exploração e salientar questões interessantes sem resposta, assim como: Os cientistas não sabem o que extinguiu os dinossauros, o que é que tu pensas?
 3. Mostrar aos alunos que o conhecimento acontece por tentativa. As coisas em que hoje acreditamos, podem vir a ser consideradas como falsas.
 4. Encorajar os alunos a correr riscos diminuindo as consequências de tentativa e erro. Avaliar o que o aluno aprendeu, independentemente do facto de ele ser bem-sucedido.
 5. Ajudar os alunos a encontrar as suas forças e os meios de superar as suas fraquezas. Os alunos encontram as suas forças ao tentarem coisas, assim devem existir oportunidades de experimentação.
 6. Encorajar os alunos a aprenderem a avaliar os seus próprios produtos.
 7. Encorajar o brincar com as ideias. Algumas das grandes ideias ou invenções surgiram porque alguém estava a brincar com as ideias.
 8. Exemplificar a flexibilidade e a resiliência. Quando alguma coisa não funciona, ajudar o aluno a encontrar outra forma de fazer. Demonstrar que muitas vezes o erro resulta num melhor resultado ou produto.
- (Morais e Bahia, 2008, p.33)**

Para Amabile (1983), as sugestões para melhorar a criatividade vêm de duas fontes: programas de treino direto, concebidos para aumentar a criatividade através de intervenções cognitivas e vários estudos de influências sociais e ambientais em ambientes naturais e experimentais.

A autora descreve os Programas de Treino de Criatividade mais populares, e uma amostra de outros que representam a gama de abordagens para treino da criatividade.

Brainstorming - Originado por Alex Osborn em 1938 é um método para melhorar a resolução de problemas em grupo numa empresa de publicidade, o *brainstorming* é provavelmente o mais utilizado programa projetado especificamente para aumentar a criatividade.

O princípio mais importante do *brainstorming* é o adiamento de julgamento, ou seja nenhum membro do grupo pode criticar uma ideia. O segundo princípio é que quantidade gera qualidade; quanto mais ideias geradas, maior a probabilidade de algumas delas serem originais e úteis. Estes princípios são a base para quatro regras: a crítica está descartada; espírito-livre é bem-vindo; quantidade é requerida; combinação e melhoria são procuradas.

Todas as ideias geradas são anotadas. Em suma, o grupo de *brainstorming* é encorajado a gerar tantas ideias incomuns quanto possível, combinando ou melhorando as ideias anteriores, sempre que possível, e abstendo-se de julgamento de qualquer tipo.

Brainstorming - resulta geralmente num maior número de ideias do que procedimentos que admitem o julgamento durante o momento de geração de ideias. Contudo, a qualidade das ideias não demonstra uma melhoria notável. Parece que *brainstorming* em grupo não é mais eficaz do que um *brainstorming* individual.

Synectics - Desenvolvido por William Gordon em 1944, synectics é um programa de estimulação da criatividade. Também criado primeiramente como um processo de grupo, synectics é guiada por dois princípios: tornar o estranho familiar, ou seja, pegar num problema novo e transformá-lo em algo familiar através do uso de metáforas e analogias; e tornar o familiar estranho, isto, pegar no lugar-comum e descobrir novos pontos de vista através da analogia. Especificamente os participantes são instruídos a utilizar quatro tipos de analogia: a analogia pessoal; a analogia direta; a analogia simbólica; e a analogia da fantasia.

Resolução Criativa de Problemas³ - A resolução criativa de problemas é um programa de treino eclético desenvolvido por Sidney Parnes (1967). O programa compreende quer técnicas individuais quer de grupo. Ao longo de várias sessões os participantes no programa são ensinados a seguir cinco estágios de resolução de problemas: averiguação; constatação do problema; descobrir uma ideia; descobrir uma solução e procurar a aceitação.

³ <http://creativeproblemsolving.com/>

Temos ainda a Lista de Atributos e a Análise Morfológica, esta última foi desenvolvida pelo astrônomo Suíço Fritz Zwicky. Ambas técnicas para encontrar novas combinações de produtos ou serviços. A Análise Morfológica é normalmente combinada com a Lista de Atributos, para em conjunto, gerarem novos produtos e serviços. Esta envolve a escrita de todas as propriedades, qualidades ou elementos de um produto ou serviço que se esteja a examinar ou tentando melhorar. Depois de ter a lista, você pode alterar qualquer um desses atributos, a fim de melhorar o produto global.

Análise morfológica é um método que tem o objetivo é criar novos produtos através da combinação de atributos diferentes. Com este método, podemos fazer uma lista de materiais que podem ser utilizados para fazer o produto, a forma que poderia ser, o tamanho pode ser, etc., e, em seguida, fazer diversas combinações dos referidos elementos, a fim de encontrar a melhor solução possível.

Amabile (1983), refere ainda a existência de outros programas, desenhados especificamente para uso em escolas de crianças (Programa *Purdue* de Formação de Criatividade). Os exercícios de criatividade dão às crianças prática em aumentar a fluência, flexibilidade e originalidade na escrita e no desenho.

Um programa que seja desenvolvido com adultos envolve o treino no uso de declarações auto instrutivas sobre o comportamento criativo. Os participantes são ensinados a dizerem essas declarações a si próprios antes e durante a resolução de problemas. As auto declarações são baseadas em três abordagens teóricas à criatividade distintas: criatividade como uma habilidade mental de manipular informação; criatividade como uma capacidade se envolver numa regressão controlada para brincar; modos de pensar infantis e; a criatividade como um produto de características comportamentais e de personalidade.

Torrance (1989) faz a seguinte sugestão, “ não tenhas medo de te apaixonares por alguma coisa”. Reconhece-se que a criatividade costuma manifestar-se quando um individuo está apaixonado, e intensamente envolvido com alguma atividade. Foram identificados os benefícios motivacionais que podem estar envolvidos quando alguém está apaixonado por alguma coisa. Consequentemente foi sugerido toda uma categoria de atividades cognitivas incluindo “conhecer, compreender, ter orgulho em participar, desenvolver, usar, explorar, e desfrutar do potencial próprio. Torrance

(1989), sugere seguidamente que o indivíduo aprenda a libertar-se das expectativas dos outros e, que se afaste dos jogos que eles impõem. Isto é quase uma estratégia de contrariar, mas talvez seja melhor vê-la como uma simples e saudável inconformidade.

2- O livro de artista

2.1- Enquadramento histórico do conceito

Segundo Isabel Baraona⁴, desde sempre os artistas, colaboram na elaboração de livros – nomeadamente a nível decorativo e de ilustração. Em meados do século XX passaram a fazê-lo de forma diferentemente, passaram eles próprios a alaborar e produzir os seus livros, assumindo e/ou acompanhando todas as etapas de feitura dos mesmos – passando assim a ser editores, produtores, paginadores, autores de textos e/ou imagens, encadernadores e distribuidores.

José Féria (2007) escreve sobre a origem do “Livro de Artista”, dizendo-nos que apesar de em 1929 Marcel Duchamp ter editado a “Caixa Verde” e em 1934 Max Ernst editado três romances-colagens, assim como El Lissitzky compilado séries de imagens sob a forma de livro na segunda década do século XX, estas obras nunca foram designadas como livros de artista, nem pelos autores nem pelos historiadores. Estas edições e as dos vanguardistas dos anos 1920-30 (futuristas, construtivistas, dadaístas), foram consideradas casos isolados, um parêntese na história do livro.

Segundo José Féria (2007), a noção de “Livro de Artista” só aparece a partir da década de 1960, com produções de obras visuais e plásticas autónomas, com a intenção de serem reproduzidas.

Para este autor, é consensual a consideração de duas origens: a europeia, com Dieter Roth (n. 1930), e a americana com Edward Ruscha (n. 1937). Dieter Roth realizou mais de uma centena de livros, embora tivesse de esperar muitos anos até os poder publicar. Edward Ruscha, publicou 17 livros, dando início a uma fórmula única, cuja novidade foi imediatamente reconhecida, umas certas leis de género. Razão pela qual, é considerado por alguns como o “criador do paradigma dos “Livros de Artista”.

⁴http://www.arachnesnet.com/isabelbaraona/pt/textos/2010_sharemag.html, consultado em outubro de 2015.

Segundo José Féria (2007), o aparecimento da fotocópia, no final dos anos 60, os artistas têm a possibilidade de fazer tudo sem intermediários, sem alguém que controle ou determine o teor ou a forma da obra.

2.2- O livro de artista, definição do conceito

Para Ana Romana (2010),⁵ a categoria, “Livro de Artista”, é algo difícil de definir. Neste sentido, e com o intuito de tentar clarificar o conceito, livro de artista, a autora reúne um conjunto de definições de teóricos, artistas, bibliotecas e museus, das quais passamos a citar algumas:

“Conceptualmente, consideram-se livros de artista aquelas obras cujo suporte físico ou de inspiração remete para a forma física de um livro, ou cuja utilização implica uma aproximação à utilização de um livro”⁶.

“Livros de artista são livros ou objetos em forma de livro; sobre os quais, na aparência, final o artista tem um grande controlo. O livro é entendido nele mesmo como uma obra de arte. Estes não são livros com reproduções de obras de artistas, ou apenas um texto ilustrado por um artista. Na prática, esta definição quebra-se quando o artista a desafia, puxando o formato livro em direções inesperadas.”⁷

“Embora ansiando evitar uma definição demasiado restritiva, o nosso largo entendimento de um livro de artista no contexto desta coleção é: um todo livro (i.e. normalmente um número de páginas ligadas umas às outras de alguma forma), ou concebido por (não necessariamente feito/impresso por) um artista, e normalmente de produção barata, em edição de múltiplo para grande circulação.”⁸

No mesmo sentido, José Férias (2007), diz não existir uma definição consensual sobre o que é um “Livro de Artista”. Para este autor o que distingue um “Livro de Artista” dos restantes é a utilização do livro como suporte de um projeto artístico específico, não restrito ao papel e à tinta, mas incorporando todos os tipos de materiais utilizados pelos artistas. Pois, os “Livros de Artista”, não são livros de reproduções de trabalhos de um artista, ou sobre um artista.

Segundo José Férias (2007), alguns investigadores só consideram como “Livro de Artista”, aqueles dos quais se pode fazer tiragens e/ou edições ilimitadas. Não considerando como “Livros de Artista” aqueles que são executados por

⁵ <http://web.esad.ipleiria.pt/webdocs/sala5catalogo.pdf> consultado em outubro de 2015

⁶ 16/60 – contextos e margens, Ana Gonçalves, Rita Castelo-Branco, Sara Matos, José Caissoti.

⁷ Artists’ books – the book as a work of art, 1963-1995, Stephen Bury

⁸ Política de aquisição de livros de artista. Biblioteca da Tate Gallery

processos artesanais – irreproduzíveis por processos mecânicos – quer sejam exemplares únicos, quer sejam edições de poucos exemplares.

José Férias (2007), diz que para autores como (Anne Moeglin-Delcroix, Ulisses Carrión, Clive Phillpot, entre outros), os livros objeto não são considerados como “Livros de Artista”. Defendem o “Livro de Artista” mais como portador de um conteúdo, no qual o artista quer dizer alguma coisa, do que como objeto estético.

No entanto, segundo este autor, os livros-objeto não se prendem a padrões de forma ou funcionalidade, exploram o conceito de livro rompendo as fronteiras comumente atribuídas aos livros de leitura, assumindo-se como objeto de arte. Sendo assim objetos de percepção. No livro-objeto a narrativa literária é substituída por uma narrativa plástica; a estrutura livro dá lugar à estrutura plástica, nascendo uma outra forma expressiva.

Este autor refere ainda Stephen Bury, no seu livro *The book as a work of art* 1963-95, onde este considera que os “Livros de Artista” são livros, ou objetos com aparência de livros, mas é tido como uma obra de arte em si.

2.3- O livro de artista promotor de criatividade

Neste sentido, o Museu Nacional das Mulheres nas Artes, apresenta um currículo modelo de integração das artes⁹. Assim, Arte, Livros e Criatividade (*Art, Books, and Creativity, ABC*), é um currículo que une as artes visuais e as artes da linguagem, através da criação de livros de artistas, mantendo ao mesmo tempo um foco específico sobre as contribuições culturais de artistas mulheres. A ABC promove a alfabetização visual e o pensamento crítico, através do desenvolvimento de competências dos alunos em observação, reflexão e criação artística.

Os conceitos do currículo, metas e atividades, podem ser diferenciados para professores, professores de arte e especialistas em alfabetização, podendo também ser utilizado nos diferentes graus de ensino.

O ‘Pequeno Grande C’ da Fundação Calouste Gulbenkian. É um curso criativo, em três módulos, o qual pretende familiarizar os professores com um leque de propostas alternativas de incentivo à criação e à comunicação através das expressões artísticas, para enriquecimento das práticas pedagógicas em sala de aula.

⁹ <http://artbookscreativity.org/> (consulta em novembro de 2015)

Este curso tem também a intenção de preparar os professores, para participarem com as suas turmas, no concurso com o mesmo nome¹⁰.

2.4- O livro de artista como estratégia pedagógica

No que refere ao livro de artista como estratégia pedagógica, temos o caso da *Brooklyn*, organização sem fins lucrativos, de artistas e editores de Brooklyn, apresenta-nos um manual educativo, disponível on-line¹¹, com o intuito de nos convidar à fabricação do livro de autor. O título do manual é:

“Ler um livro educa. Fazer um livro é educação.”¹²

Assim, e de acordo com a *Brooklyn*, o contar de uma história, desenvolve competências como: narrativa verbal e visual, resolução de problemas, pensamento original, coordenação olho-mão, o fazer do livro, promove a alfabetização, a criatividade, a autoexpressão e autoestima. Como um meio e uma mensagem o fazer do livro, incentiva o desenvolvimento da voz, a capacidade de articulá-la, e os meios para torná-la audível. Um manual educativo, com o intuito de nos apresentar à fabricação do livro.

Também a Gulbenkian, no seu programa de Educação para a Cultura e Ciência, **Descobrir**, inclui o livro de artista ou livro de autor como recurso educativo¹³. Como o objetivo de educar e sensibilizar o público mais jovem para a criatividade, a criação artística, e para a autoria em geral.

2.4- Arte e reciclagem

Arte e Reciclagem foi um aspeto abordado durante o projeto de estágio “Livro de Artista”. Uma vez que, os alunos desta turma não tiveram contacto com a disciplina de História de Arte, optamos por dar uma aula sobre arte e materiais não convencionais. Neste sentido, o objetivo de abordar esta temática, foi o de mostrar aos alunos que o fenómeno da reciclagem (ou arte feita com materiais não convencionais) pode ser uma forma de expressão bastante criativa. Deste modo,

¹⁰ <http://pequenograndec.pt/> (consulta em novembro de 2015)

¹¹ <http://www.brooklyn.org/education/contents.pdf> (consulta em novembro de 2015)

¹² Reading a book educates. Making a book is an education.

¹³ <http://descobrirblog.gulbenkian.pt/livro-de-autor/> (consulta em novembro de 2015)

procurou-se situar os alunos no contexto Histórico da Arte e dos materiais alternativos, ou Reciclagem. Por outro lado, procurou-se promover a sensibilidade dos alunos para novas formas de expressão. Procurou-se alargar o horizonte dos alunos, relativamente a estas formas de fazer Arte. O objetivo foi proporcionar aos alunos a possível liberdade de escolha na utilização de materiais, convencionais ou não, na produção do seu objeto artístico “Livro de Artista”.

Com o intuito de se criar uma introdução à Arte realizada com materiais alternativos, reciclados, e ou à combinação destes com materiais convencionais. Procurou-se conduzir os alunos a um encontro com diferentes formas de pensar realizar a obra de arte. Este tema, procurou estimular e alargar o léxico visual, conceptual e técnico dos alunos, com o intuito de facilitar o processo criativo. Uma vez que os alunos, vão ter de realizar um “Livro de Artista”, onde terão de combinar materiais alternativos com convencionais, elaborou-se assim uma breve introdução sobre Arte reciclagem e criatividade, do Modernismo ao Pós-Modernismo.

A “Arte Moderna” foi sem sombra de dúvida uma arte de rompimento com o passado clássico, pensamos sempre nela como o romper das tradições, pensamos numa arte que possibilitou aos artistas uma liberdade criadora, que já mais poderia ter sido sonhada nos tempos antigos. Ao pensarmos no modernismo, pensamos no progresso, pensamos numa arte que acompanhou a marcha dos tempos. No entanto, há sempre quem considere esta arte como tendo sido um erro, exaltando a arte antiga como um exemplo a seguir e a conservar. A verdade é que a questão nunca poderá ser colocada desta forma, pois tanto a arte moderna, como a arte antiga, surgiram como resposta a questões dos tempos nas quais elas surgiram, teria sido impossível ficarmos presos à tradição (Gombrich, 1993).

É com esta tomada de consciência que surge a colagem. Esta veio transformar a produção artística, Picasso e Braque, passaram a compor os seus objetos de forma sintética, construindo-os diretamente, a partir de recortes de papel, dando assim lugar ao Cubismo Sintético. Esta nova forma de construção plástica, possibilitou a entrada de uma grande variedade de texturas e cores (Janson, 2010).

Marcel Duchamp, conseguiu um grande avanço na sua exploração da natureza da arte, quando sublinha a importância das palavras na construção da obra de arte. Assim, Duchamp utiliza o título para definir a própria obra. Este circunscreve o significado e permanece na memória do observador muito tempo depois do momento em que este observa a obra. Duchamp colocou um foco sobre a ligação

interdependente entre a obra de arte e o título, assim como a ligação entre a experiência visual e a linguística (Janson, 2010).

Duchamp joga com a descontextualização do objeto recontextualizando-o. Esta construção de um novo conceito para um objeto comum, acontece através da inscrição do nome, pelo facto de o objeto ser apresentado como obra de arte, por todas as novas ideias que o espectador pode associar ao objeto no seu novo contexto. Duchamp, cria assim a possibilidade de o espectador, construir o seu próprio conceito para este objeto, o observador vai então atribuir-lhe um significado novo e pessoal. Acontece a criação de um novo conceito para um objeto comum, relativamente ao qual todos conhecemos o significado e o conceito, ideias associadas (Janson, 2010).

Uma referência incontornável, quer ao nível da criatividade, quer dos materiais que utiliza, é Beuys. Toda a sua obra tem como ponto de partida, o facto de ele ter sido piloto de caças, durante a segunda guerra mundial, e o facto de o seu avião ter sido abatido em 1943 sobre a Crimeia. Parece que Beuys foi resgatado por um grupo de Tártaros nómadas que o cobriram de camadas de feltro e gordura animal. Estes materiais passaram assim a ser os materiais base da sua obra escultórica. Esta experiência traumática tornou-se a base de toda a obra deste artista (Janson, 2010).

O trabalho de Beuys com as substâncias, tornou-se uma linguagem. Melhor que fazer discursos, ou assumir posições públicas, é a linguagem das substâncias que permite a manifestação dos objetivos básicos da sua política antropológica (Borer Alain, 1996).

Apesar de todas estas abordagens não convencionais, convém referir que outros artistas utilizaram materiais convencionais, de forma pouco convencional, como é o caso de Pollock, que teve a necessidade de criar com base em impulsos espontâneos (Gombrich, 1993).

Quero apenas referir mais um artista, dos muitos que podíamos aqui referir. No que se refere à exploração de materiais alternativos, combinados ou não com materiais convencionais. Julian Schnabel é um artista que ganhou reconhecimento em 1978, ao combinar nas suas telas materiais pouco usuais, os quais ele pregava, colava ou aparafusava. Enquanto as formas pintadas, símbolos, figuras, em situações teatrais que resistem à interpretação pela ação dos materiais acoplados, que funcionam como portadores de significado (Zutter, 1990).

As montagens de objetos sem interesse, vem a captar a atenção e o interesse, de muitos estudantes de arte, a partir da década de 1960. A partir daqui, surgem novas procuras estéticas, onde as texturas, as rugosidades, o grosseiro, o polimento dos plásticos, a ferrugem, entre outras. Nesta sequência entra-se assim, no período, da Arte Conceptual, onde a ideia é o mais importante (Borer Alain, 1996).

III- Prática pedagógica supervisionada

3.1- Caracterização do local de estágio e população escolar

3.1.1 Caracterização do Local de Estágio

O estágio realizou-se no concelho do Pinhal Novo, esta é uma zona considerada Urbano-Rural ou Semi Rural.

3.1.2 População escolar

No que respeita à vida económica e cultural desta população, esta caracteriza-se por um nível económico e cultural, predominantemente médio–baixo. A escolas é frequentada por alunos Portugueses e também, oriundos da Europa de Leste, Oriente, Brasil e África.

3.2- Caracterização da escola

3.2.1 Esquema da escola

Na figura que se segue, apresentamos o esquema de organização e disposição dos blocos existentes na escola, com a legenda correspondente:



FIGURA 1: PLANTA DA ESCOLA

3.2.2 Descrição dos respetivos blocos que integram a escola:

Bloco A

Conselho Executivo, Biblioteca/Centro de Recurso, Sala de Estudo, Centro de Formação de Professores, Arrumos, Sala de Reuniões e de Formação, Gabinete do S.P.O, Arquivos e Salas de Trabalho, Instalações Sanitárias para Professores, Secretaria, S.A.S.E, P.B.X, Salas de Professores, Sala dos Diretores de Turma, Sala dos Coordenadores dos Diretores de Turma e Enfermaria.

Bloco B

Salas de aula Específicas de Biologia e Desenho, Sala de Trabalho em Geografia e Filosofia, Arrumos e Instalações Sanitárias.

Bloco C

Salas de aula Específicas de Educação Tecnológica, Desenho e Oficinas de Artes, Sala de trabalho de Inglês/Alemão e E.M.R.C, Arrumos e Instalações Sanitárias, Associação de Estudantes.

Bloco D

Salas de aula Específicas, laboratório Biologia, Salas de Informática, Salas de trabalho de Matemática, Biologia, Português, Francês, Sala do Projeto Nónio, Arrumos e instalações sanitárias.

Bloco E

Salas de aula, Sala de trabalho de História e Desenho, Arrumos e Instalações Sanitárias.

Bloco F

Salas de aula, Salas de aulas Específicas de Secretariado, Laboratório de Física e Química, Salas de trabalho de Ciências Físico-Químicas, Arrumos e Sanitários.

Bloco R

Refeitório, Bar, Reprografia, Papelaria, Sala dos Funcionários, Auditório.

AT – Anfiteatro

BA – Balneários, Sala de Trabalho de Educação Física

CJ – Campos de Jogos

Z – Portaria

3.2.3 Distribuição dos alunos

No regime diurno existem 1286 alunos a frequentar a Escola Secundária de Pinhal Novo, estando distribuídos da seguinte forma:

3º Ciclo:

Existem 689 alunos no 3ª Ciclo. Frequentam 284 alunos no 7º ano, 232 alunos no 8º ano e 173 alunos no 9º ano. Existem 11 turmas no 7ºano, 10 turmas no 8º ano e 7 turmas no 9º ano.

Curso de Educação e Formação:

Existem 69 alunos em Cursos de Educação e Formação. Frequentam 24 alunos no curso de Jardinagem, 20 em Informática. Existem 2 turmas do curso de Jardinagem e 1 turma de Informática.

Ensino secundário:

Existem 533 alunos. Frequentam 238 alunos o 10º ano, 126 alunos no 11º ano e 169 alunos no 12º ano.

Necessidades Educativas Especiais:

Os alunos que fazem parte deste ponto são na sua totalidade 26. Destes, 15 alunos tem Projeto Educativo Individual e 11 têm apoio educativo na disciplina de Português.

Média dos alunos por Turma:

No 3º Ciclo a média de alunos por turma, é de 25 alunos. No secundário a média é de 27 alunos por turma e as turmas que têm 1 aluno com P.E.I. têm o máximo de 20.

3.2.4 Recursos Humanos

No que respeita a recursos humanos, a escola é composta por 157 docentes e 56 não docentes. Existem 34 auxiliares de ação educativa, no entanto a escola apresenta uma grande quantidade de alunos, o que condiciona o funcionamento da mesma. Devido a esta realidade, houve uma necessidade de redistribuição, de forma a responder às principais necessidades dos alunos. Nos blocos B e C, onde decorre a leção do 3º Ciclo, existem 2 auxiliares por bloco. Relativamente aos blocos D, E e F existe apenas 1 funcionário, uma vez que são os blocos onde os alunos do Secundário têm aulas. No espaço de Educação Física existe apenas 1 funcionário.

3.2.5 Modelo de Organização da Comunidade Escolar

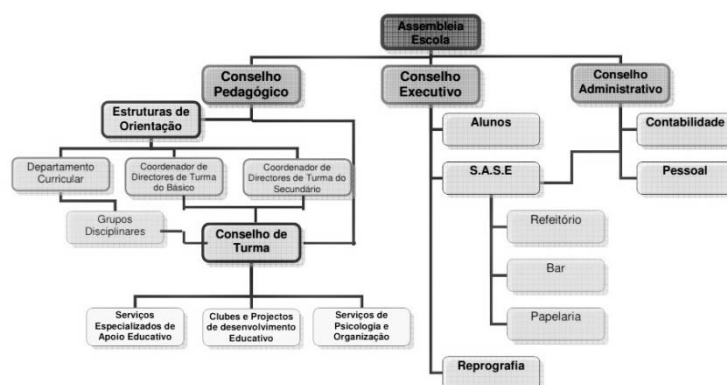


FIGURA 2: ÓRGÃOS DE GESTÃO DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA E SERVIÇOS ESCOLARES

3.2.6 Modelo de Gestão Curricular

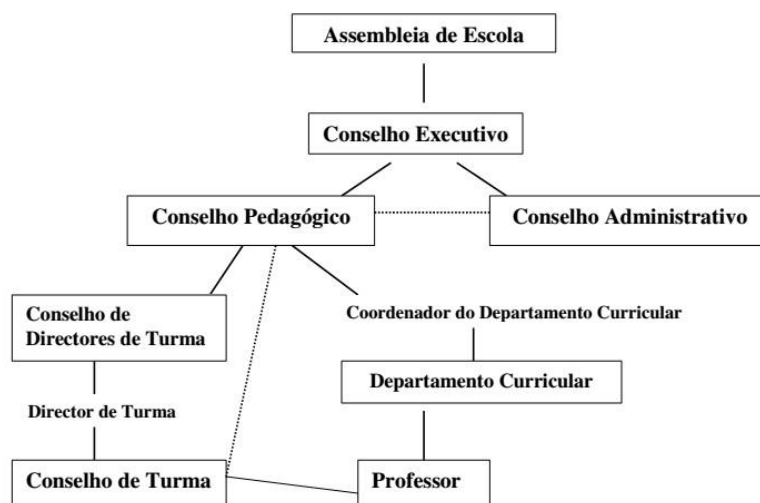


FIGURA 3: ÓRGÃOS DE GESTÃO, ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

3.3- Caracterização da turma

3.3.1 Caracterização socioeconómica e Cultural da Turma.

Após a análise dos questionários realizados aos alunos, no que refere à situação socioeconómica e cultural destes. Foi possível verificar que os alunos da turma, na sua maioria, têm uma situação económica média baixa. No que respeita ao seu nível social, a grande parte da turma está inserida num nível social médio baixo. A nível cultural, a turma situa-se num nível baixo, havendo apenas um, ou outro caso que revela um nível cultural ligeiramente mais acima destes.

3.3.2 Contexto Sócio Educativo dos Alunos.

Segundo, os resultados do mesmo Questionário, os alunos desta turma revelam que os Estudos têm apenas uma importância utilitária nas suas vidas futuras. Revelam ainda, que o seu meio familiar não atribui muita importância ao acompanhamento dos seus percursos escolares. Apenas, uma minoria afirma que há um acompanhamento mais atento pelos encarregados de educação, na sua vida estudantil. A maior parte da turma assume ter dificuldades de aprendizagem devido à

falta de compreensão das explicações das matérias pelos professores. Grande parte da turma, desloca-se a pé até à escola, dispensando nessa deslocação cerca de 10 minutos. No entanto, a maior parte dos alunos, afirma que gosta da sua vida escolar.

3.3.3 Turma do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância

O Curso Profissional de Técnico de apoio à Infância, tem como principal objetivo preparar e formar profissionais qualificados, capazes de colaborar com o educador de infância, no desenvolvimento e na organização de atividades educacionais, junto de crianças em idade escolar e pré-escolar, na prestação de cuidados pessoais em creches, jardim de infância, escolas, ATL.

No âmbito do desenvolvimento do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, foi desenvolvido com a turma do Curso Profissional Técnico de Apoio à Infância a disciplina de Expressão Plástica, na componente de formação Técnica do curso.

A disciplina de Expressão Plástica constitui parte do plano curricular do Curso Profissional de Apoio à Infância. Esta tem uma carga horária de 360 horas, durante os 3 anos de formação dos alunos. É uma disciplina teórico-prática e tem como objetivo, proporcionar aos alunos um leque de atividades que podem e devem ser desenvolvidas com as crianças, em idades compreendidas entre o pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. Os alunos deverão ser capazes de elaborar e criar recursos possíveis de serem utilizados, no âmbito da sua futura atividade profissional, tendo em vista o melhor desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança. A disciplina de Expressão Plástica, permite a descoberta e o desenvolvimento da criatividade dos futuros Técnicos de Apoio À Infância. Fornecendo-lhes um domínio de conhecimentos, para a exploração de inúmeras técnicas e materiais, possíveis de utilizar nesta componente Técnica do curso.

Neste sentido, foi desenvolvido com esta turma o Módulo 7 e 8 dos 12 Módulos que constituem a disciplina. Sendo o Módulo 7 – Práticas de Representação I e o Módulo 8 – Oficina, o Processo Criativo I.

No Módulo 7 - Práticas de Representação I, pretende-se que os alunos desenvolvam construções com diferentes materiais, tendo em vista, a importância da reciclagem e a sua correta utilização com materiais excedentes ou desperdícios. O aluno, deverá assim, ser capaz de recuperar e reutilizar de forma criativa, dando origem a outros produtos como é Exemplo o “Livro de Artista”. Neste sentido este

processo constitui um campo rico na exploração de recursos disponíveis e na concretização de outros produtos. Os objetivos de aprendizagem deste módulo são: construir e montar vários tipos de embalagens em diversos tipos de materiais, solucionar problemas que possam surgir no processo construtivo. No âmbito dos conteúdos, os alunos deverão correlacionar instrumentos e materiais; utilizar embalagens e a utilização de papéis vários; técnicas, materiais e suportes vários para realização dos seus produtos; gesso, pasta de papel, cartão, papéis diversos, entre outros.

O Módulo 8 – Oficina, Processo Criativo I, neste módulo, pretende-se que os alunos desenvolvam um projeto individual ou de grupo, aplicando os conhecimentos adquiridos noutros módulos desta disciplina, bem como conhecimentos adquiridos na disciplina de Expressão Corporal, Dramática e Musical. No Módulo 8 os objetivos de aprendizagem são: elaborar um trabalho a partir de um projeto; planificar uma atividade de expressão plástica; aplicar as técnicas adquiridas ao longo da formação; promover a interdisciplinaridade. No que respeita aos conteúdos deste módulo será abordada a manipulação de materiais; apresentação de um projeto (o Livro de Artista); e a aplicação correta das várias técnicas adquiridas.

A componente de formação Técnica, inclui um estágio de formação na área de trabalho. No final do curso os alunos deverão apresentar um projeto designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual demonstrarão as competências e saberes que adquiriram e desenvolveram durante o curso.

3.4- Planificação da ação letiva

3.4.1 Planificação de Intervenção

Módulo – 7 Práticas de Representação Aplicada I

- **“Agilização do Pensamento Criativo”:** A 1ª fase da planificação da Ação foi constituída por 4 blocos de 90 minutos e distribuídos por 4 aulas. Nesta fase inicial do projeto de estágio, a turma visualizou um PowerPoint “*Criatividade*”, sobre o conceito de criatividade e os alunos visualizaram um Vídeo: “*Where Good Ideas Come From*, Steven Jonhson”.

- **Introdução do tema “Livro de Artista”:** A 2ª fase da planificação da Ação foi constituída por 5 blocos de 90 minutos e distribuída por 5 aulas. Nesta fase a turma visualizou um PowerPoint “*Breve introdução Histórica do Livro de Artista*”, sobre o conceito de Livro de Artista e um Vídeo: “*The Jaff Center for Book Arts*”.
- **“Estudos e Esboços”:** A 3ª fase da planificação foi constituída por 7 blocos de 90 minutos, distribuídos por 7 aulas. Nesta fase do projeto os alunos visualizaram um PowerPoint sobre, “Reciclagem, transformação e objeto artístico”, acerca do conceito de arte e materiais alternativos. E no dia 17 de março de 2015 os alunos participaram de um “*Workshop*”, realizado pela “*Oficina do Cego*” com a duração de 3 horas.

Módulo – 8 Oficina – O Processo Criativo I

- **“Realização”:** A 4ª fase da planificação Ação, foi constituída por 14 blocos de 90 minutos, distribuídos por 14 aulas. Nesta fase do projeto a turma iniciou, desenvolveu e concluiu o seu objeto artístico “Livro de Artista”.
- **“Avaliação dos resultados obtidos”:** A 5ª fase da planificação Ação, foi constituída por 2 blocos de 90 minutos, distribuídos por 2 aulas. Conclui-se o módulo 8, com um total de 24:00h e os módulos 7 e 8, concluíram um total de 48:00h. Os alunos apresentaram os seus projetos finais à turma e realizou-se um debate e uma reflexão entre os alunos sobre os seus “Livros de Artista”, realizou-se a autoavaliação através, de um 2º “Mapa Mental” que serviu para comparação com o “Mapa Mental” inicial.

3.4.2. Planificação Diária das Aulas

Aulas sobre “Criatividade”, (aulas nº 1, 2, 3 e 4).

A 1ª Fase do Projeto prende-se com a Agilização do Pensamento Criativo que foi sendo abordado na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª aulas do estágio. Nesta fase inicial da prática do projeto, os alunos deveriam clarificar o conceito de Criatividade; aprender

algumas das aptidões criativas; agilizar o pensamento criativo; realizar exercícios de aplicação de técnicas de criatividade; desenvolver aptidões criativas: fluidez, flexibilidade, originalidade e elaboração; criar soluções inovadoras; produzir o maior número de ideias nos exercícios. Neste sentido, com vista a que os alunos atingissem os objetivos propostos sobre desenvolvimento da Criatividade, foram colocadas em prática algumas estratégias, para que os alunos adquirissem competências neste domínio. Articulou-se diferentes meios pedagógicos, assim como a exposição oral, visionamento de Power Point sobre a “Criatividade” e o seu conceito, debate de ideias entre colegas; apresentação de conteúdos de forma clara, sucinta e objetiva, e do visionamento do vídeo *Where Good Ideas Come From*, Steven Jonhson; em seguida abordaram-se casos específicos, através da realização de exercícios de agilização do pensamento como “A lista dos 40 Usos para um banco”; realizou-se um “Mapa Mental” (diagnostico) sobre o conceito de “Livro”, por forma a averiguar a diversidade, fluidez e originalidade dos alunos.

Aula sobre “Livro de Artista”, (aulas nº 5,6,7,8 e 9).

A 2ª fase do projeto relaciona-se com a Introdução do tema do Projeto “Livro de Artista” à turma. Nesta fase do projeto pretendia-se sensibilizar os alunos para esta temática, o Livro de Artista, através de uma articulação de diferentes meios pedagógicos como, a exposição oral, o visionamento de um Power Point sobre apresentação do tema “Livro de Artista”- Breve introdução Histórica do Livro de Artista, sobre o conceito de Livro de Artista. Procurou-se ainda, desenvolver a sensibilidade estética assente no conhecimento de diferentes obras relevantes para o desenvolvimento do Projeto. Os conteúdos foram apresentados de forma clara, sucinta e objetiva, visionou-se o Vídeo, *The Jaff Center for Book Arts*, como meio de distinguir diferentes tipologias sobre o “Livro de Artista”. Outro objetivo desta 2ª fase do projeto, consistia em diferenciar Livro do “Livro de Artista”, como tal, seguiu-se a caracterização do conceito e abordou-se casos específicos com o visionamento vídeo atrás referido. Por último, pretendeu-se que os alunos compreendessem as motivações que estão na origem do “Livro de Artista”, neste sentido, os alunos conheceram exemplos de “Livros de Artista”, e livros associados ao tema em questão. Para reforçar esta dinâmica, os alunos formaram grupos de trabalho e realizaram técnicas de resolução criativa de problemas – Lista d Atributos

e Matriz Morfológica, aplicada ao tema “Livros de Artista”. Continuaram ainda, a realizar exercícios de agilização do pensamento criativo com a “Lista dos 40 Usos” para um objeto (neste caso um banco de madeira). Deste modo, procurou-se articular ferramentas criativas para o reforço da aprendizagem sobre o tema do Projeto “Livros de Artista”.

Aula sobre “Reciclagem e Objeto Artístico”, (aulas nº 10, 11, 12,13,14, 15 e 16).

A 3ª fase do Projeto prende-se com a parte prática do projeto “Livro de Artista”. Deste modo, deu-se início aos Estudos e Esboços para o desenvolvimento do projeto. Neste momento de estágio, o objetivo é o de os alunos iniciarem o seu trabalho com modos próprios de expressão, por forma a desenvolver uma linguagem pessoal, através da articulação de diferentes meios pedagógicos, como a exposição oral e demonstração audiovisual. Para isso, foi apresentado em aula um Power Point sobre Arte e Materiais Alternativos, dando assim a conhecer obras de artistas que recorreram no seu trabalho, a materiais alternativos. Neste sentido houve também, a preocupação de estimular os alunos para o respeito e apreciação de diferentes formas de expressão. Após a visualização do PowerPoint, pretendeu-se que os alunos utilizassem metodologias planificadas como forma de estimular a iniciativa e a autonomia para a realização de pesquisas sobre o tema “Livro de Artista”. Outro objetivo desta fase foi o de desenvolver a imaginação e uma atitude crítica face relação ao “Livro de Artista”. Deste modo, os alunos visualizaram ainda o PowerPoint Reciclagem, transformação e objeto artístico, sobre o conceito de arte e materiais alternativos.

Workshop de Papel “Oficina do Cego”¹⁴, (aula nº 17).

Foi desenvolvido um Workshop pela “Oficina do Cego”, com a duração de 3 horas em contexto sala de aula, articulado com diferentes meios pedagógicos como a visualização de um PowerPoint sobre “História do Livro”. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e experimentar algumas técnicas de construção de Livros.

¹⁴ Segundo, Ana Romana (2012), “A Oficina do Cego”, encontra-se entre as atuais editoras especializadas em Livros de Artistas.

Os alunos conheceram e experimentaram, os processos específicos para a elaboração do Livro: técnicas de corte, dobragem, alçar e encadernar, colagem, costura, argolas ou cordéis. Este *Workshop* forneceu os materiais apropriados para a concretização do livro, como: cartolinas A4 de cores; folhas A4 brancas; dobradeira ferramenta de dobragem manual; agulha e linha; guilhotina; caracteres tipográficos; almofada de carimbo; folhas A4 brancas; materiais riscadores. Os alunos experienciaram a construção de 3 tipos diferentes de cadernos, sendo: experimentação de impressão manual, com caracteres tipográficos. Após a participação dos alunos no Workshop “Oficina do Cego”, os alunos iniciaram a representação gráfica das suas ideias para o Projeto “Livro de Artista”. Para isso, houve um acompanhamento individual dos trabalhos, divisão da turma em pequenos grupos/pares, procedeu-se à execução de registos (fotografias, desenhos) e reflexões. Por último, os alunos apresentaram as suas ideias e esboços à turma e foi promovido o debate e reflexão da turma sobre o trabalho desenvolvido neste 1º momento.

Realização do “Livro de Artista”, (aulas nº 17 a 30).

A 4ª fase do projeto “Livro de Artista”, prende-se com a realização deste. Neste último momento do estágio, os alunos iniciaram e o projeto proposto “Livro de Artista”. Nesta fase o objetivo foi trabalhar a suas capacidades de expressão e comunicação, para desenvolver o projeto, promovendo assim o contacto direto e virtual com Livros de Artista. Para tal, houve um acompanhamento individual aos alunos com o intuito de estimular as sensibilidades, no que respeita à imagem e a realidade; representação, realismo e ilusão, a imagem como objeto plástico; materialidade e discursividade; interpretação e imaginação. Outro objetivo desta fase era estimular os alunos para o respeito e apreciação das diversas formas de expressão existentes. Neste sentido os alunos formaram grupos, pares, de trabalho para o desenvolvimento do projeto, por forma a desenvolver a imaginação e uma postura crítica sobre o trabalho, numa manipulação dos materiais escolhidos e sua aplicação correta, recorrendo aos conhecimentos técnicos já adquiridos.

Aula de Autoavaliação dos alunos

Na 5ª fase do momento de estágio, os alunos fizeram uma aula de autoavaliação e apresentação dos seus trabalhos “Livro de Artista”. Os alunos fizeram a avaliação do seu desempenho que foi realizada, através, da combinação de Autoavaliação escrita do processo (ficha de autoavaliação) e avaliação. Outro objetivo nesta 5ª fase foi desenvolver a capacidade de avaliação crítica dos alunos e a sua comunicação, tanto de si como dos outros, promovendo deste modo, um 2º momento de apresentação do trabalho realizado “Livro de Artista” à turma. Seguidamente, os alunos organizaram o maior número de ideias sobre os “Livros de Artista”, através, de um “Mapa Mental”, o qual deu lugar à comparação entre “Mapa Mental” inicial e final. Depois da avaliação e apresentação dos trabalhos, deu-se a discussão dos trabalhos na turma. Os alunos escolheram o local adequado à exposição dos trabalhos realizados, a exposição é uma forma de promover a participação ativa dos alunos no processo de divulgação do seu trabalho. Neste sentido, os alunos organizaram a disposição da exposição final do trabalho desenvolvido. Tendo em consideração o espaço, legendas e explicação dos trabalhos. Como forma de promoção interdisciplinaridade, os alunos tiveram a oportunidade de planificarem uma atividade com base no objeto “Livro de Artista” realizado. Neste sentido, a planificação pedagógica foi feita em colaboração com a monitora do infantário onde os alunos(as) vão estagiar. A atividade deverá estar de acordo com o plano pedagógico desse infantário. Esta atividade terá por base o objeto criado (Livro de Artista) e pode fazer o cruzamento das disciplinas de: Artes Plásticas; Português; Expressão Dramática.

Objetivos atingir nos Módulos 7 e 8 do programa de Expressão Plástica do Curso Técnico – Profissional: Técnico de Apoio à Infância.

De acordo, com os Módulos 7 - Práticas de Representação Aplicada I e Módulo 8 - O Processo Criativo I, estas Unidades Curriculares tiveram como principais objetivos gerais:

Desenvolver as Práticas de Representação Aplicada I através da Agilização do Pensamento Criativo; Sensibilização ao tema “Livro de Artista”; Realizar Estudos e

Esboços para o desenvolvimento do projeto. Para abordar de forma prática esta unidade curricular do programa de Expressão Plástica, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: Clarificar o conceito de criatividade; Aprender quais são algumas das aptidões criativas para desenvolver a criatividade; Agilizar o pensamento criativo; Realizar exercícios de técnicas de estimulação de criatividade; Desenvolver aptidões criativas com a fluidez, flexibilidade, originalidade e elaboração; Criar soluções inovadoras e Produzir o maior número de ideias nos exercícios; Sensibilizar os alunos para a temática dos Livros de Artista; Desenvolver a sensibilidade estética assente no conhecimento de diferentes e relevantes obras; Distinguir um livro de um Livro de Artista, as diferentes tipologias; Compreender as motivações que originam um Livro de Artista. Trabalhar modos próprios de expressão para desenvolver uma linguagem pessoal; Utilizar metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia; Respeitar e apreciar diferentes formas de expressão; Desenvolver a imaginação e uma postura crítica; Conhecer e experimentar algumas técnicas de construção de livros (workshop); Representação gráfica das ideias a desenvolver.

Na unidade modular 8 - desenvolver é o Processo Criativo - I através da realização do “Livro de Artista”. Neste módulo os objetivos a atingir pelos alunos foram: trabalhar a capacidade de expressão e comunicação para desenvolver o projeto “Livro de Artista”; Respeitar e apreciar diferentes formas de expressão e Desenvolver a imaginação e a postura crítica dos alunos.

Conteúdos abordar nos Módulos 7 e 8 do programa de Expressão Plástica do Curso Técnico – Profissional: Técnico de Apoio à Infância.

Os módulos tratados nesta unidade, são itens estipulados pelo Programa do curso Técnico-Profissional, Técnicos de Apoio à Infância da disciplina de Expressão Plástica.

Na primeira fase do projeto os conteúdos que foram abordados foram: Criatividade; Definição do conceito; Aptidões criativas; Técnicas de estimulação e Correlação de métodos e materiais.

Na segunda fase do projeto os alunos abordaram os seguintes conteúdos: “Livro de Artista” e suas definições; Principais precursores; Tipologias e Artistas.

Na terceira fase do projeto, os alunos exploraram os conteúdos relativos à fase prática do projeto “Livro de Artista”, necessários para proceder à realização do objeto artístico, sendo estes: Materiais, o que abrange, suportes; papéis e outras matérias, propriedades do papel, formatos e normalização; modos de conservação. Seguidamente, procedeu-se a: Modos de registo; processos de análise; estruturação e apontamentos (esboços).

A última fase foi a exploração do conteúdo dos Sentidos, através da imagem e do real; representação, realismo e ilusão; a imagem como objeto plástico; materialidade e discursividade; interpretação; imaginação.

3.4.3 Atividades estratégicas promotoras de Criatividade

Agilização do pensamento Criativo, “Lista dos “40 Usos”.

Em relação à estratégia do Agilização do Pensamento Criativo, desenvolveu-se com os alunos uma técnica de estímulo à fluidez (aptidão criativa). A “Lista dos 40 Usos”, funciona como meio de produzir ideias criativas em que o ponto de partida dos alunos se baseia no pensamento divergente. A “Lista dos 40 Usos”, originou um pensamento divergente, o qual impulsionou a fluidez de ideias, atribuídas ao objeto do projeto “Livro de Artista”. Segundo Runco (2007), a “Lista de 40 Usos” é uma tarefa padrão de pensamento divergente.

Visionamento de vários “Livros de Artistas”.

A visualização de Vários “Livros de Artistas” foi outra estratégia adotada para os alunos obterem um primeiro contacto com o objeto artístico. Neste sentido, foi apresentado um PowerPoint, Histórica do Livro de Artista, sobre o conceito de Livro de Artista e o Vídeo: *The Jaff Center for Book Arts*. Deste modo a turma, ficou motivada para desenvolver o objeto, e estimulada para explorar ideias, para a construção e combinação de materiais e técnicas. Esta estratégia revelou-se bastante importante pois permitiu, desenvolver a imaginação dos alunos durante o desempenho da produção do seu “Livro de Artista”. O visionamento de uma diversidade de obras “Livros de Artista”, estimulou o processo criativo e enriqueceu

a forma de expressão dos alunos na conceptualização dos seus próprios “Livros de Artista”. (constituiu o material para a preparação, 1ª fase do processo criativo)

“Lista de Atributos”

A lista de atributos é um meio de promover a Criatividade na medida em que exercita a capacidade de análise dos atributos de um objeto, sendo deste modo mais fácil agir sobre cada um deles tendo em vista a sua redefinição ou transformação. A partir de um objeto do quotidiano os alunos vão atribuindo diferentes características ao objeto com o objetivo de melhorar e/ou modificar esse objeto, produto, serviço ou processo. Neste sentido, os alunos tiveram de (re)inventar objetos do seu dia a dia, transformando deste modo, as possibilidades antigas em novas possibilidades com base nos atributos iniciais. A “Lista de Atributos” foi criada pelo Prof. Robert P. Crawford, 1954.

“Matriz Morfológica”

A matriz morfológica foi executada com o objetivo de produzir uma variedade de escolhas para o encontro de soluções. Os alunos usaram a matriz morfológica como ferramenta auxiliar para produzir diversas opções relativamente a um determinado objeto. Neste sentido, é um meio facilitador do pensamento criativo. Técnica idealizada por Fritz Zwicky, esta técnica amplia as possibilidades de combinar e recombina por forma ampliar as possibilidades de soluções no trabalho criativo. Ela propõe o cruzamento das várias componentes de um determinado problema com as suas possíveis soluções. Proporcionando assim, uma mescla de elementos que servem de inspiração para novas ideias. Esta técnica pode ser usada no desenvolvimento de um produto, logótipo ou outro objeto como é o caso do “Livro de Artista”.

3.5- Justificação da metodologia de investigação-ação

3.5.1 “O Livro de Artista; um caminho para a criatividade”.

Este foi o tema eleito para o desenvolvimento do Projeto de Estágio. Neste sentido, o tema abordado, pareceu-nos ser, o suporte ideal para desenvolver de forma integrada, a criatividade. O “Livro de Artista” oferece uma diversidade de

possibilidades técnicas, e de materiais de Expressão Plástica, tendo sido a sua exploração, acompanhada de exercícios de estimulação de criatividade. Pretende-se, através deste meio trabalhar a Criatividade, desenvolvendo a Expressão Plástica, onde, se combina, materiais convencionais e não convencionais na produção do objeto “Livro de Artista”. Com a abordagem deste projeto, procura-se alargar as possibilidades criativas, estéticas e técnicas destes futuros profissionais, Técnicos de Apoio à Infância, no âmbito da já referida disciplina. Desta forma, vai-se experienciar o “Livro de Artista” em contexto escolar, como uma ferramenta pedagógica na vida profissional e educacional destes alunos.

Deste modo, o “Livro de Artista” é (re)inventado como livro infantil, instrumento fundamental para as idades pré-escolar e 1º ciclo, com os quais estes alunos irão trabalhar.

3.5.2 Problemática da Investigação

Numa primeira impressão, constatei que a turma era pouco motivada e possuía poucos conhecimentos técnicos de Expressão Plástica. Neste sentido, e por se tratar de um curso técnico – profissional de Técnicos de Apoio à Infância, e perante essa realidade, levantei a seguinte questão: *“Qual seria a melhor forma de conseguir motivar estes alunos e ao mesmo tempo passar-lhes alguns conhecimentos de técnicas de Expressão Plástica?”*. Após refletir sobre possíveis caminhos, surgiu com base em experiências pessoais deste âmbito a ideia fazer algo que apelasse à criatividade dos alunos. Foquei-me nesta questão sendo o ponto de partida do meu projeto de estágio com a turma. Deste modo, ficou para 2º plano o domínio das técnicas de Expressão Plástica. Assim, em vez de tentar ensinar alguma técnica artística específica a preocupação central foi motiva-los para a diversidade e variedade de técnicas que pode ser exploradas na disciplina.

Neste sentido, e de acordo com as primeiras impressões sobre a turma e os seus níveis de conhecimento sobre o assunto, encontrei na turma as características que possibilitaram as condições necessárias para desenvolver o presente Projeto de Estágio.

A principal condição que permitiu desenvolver o “Livro de Artista” com esta turma foi o facto, dos alunos realizarem estágio, na pré-primária. Esta condição facilitou o desenvolvimento da criatividade com a turma, uma vez que, nos níveis de

escolaridade em que a turma ia estagiar, é mais importante a exploração da Criatividade do que propriamente o domínio de Técnicas.

É na sequência desta competência que integra o programa curricular da pré-infância, que achei interessante trabalhar com a turma a criatividade para a sua prática pedagógica e para enriquecer a turma num plano mais pessoal. É neste âmbito que o conceito de Criatividade assume duas funções sendo elas: forma de motivar e estimular a turma para o experienciar de várias técnicas de Expressão Plástica quer para eles próprios, quer para os seus futuros alunos. Assim, a abordagem do conceito de Criatividade, assentou: em liberdade de escolha de técnicas e materiais, liberdade de escolha de temas, oportunidade de utilizar o objeto realizado no estágio.

É neste sentido e perante a observação das características da turma e das condições que a turma proporcionou a nível das suas aptidões e do seu curso que foi possível desenvolver o “Livro de Artista...um caminho para a Criatividade”.

“O Livro de Artista” constituir-se-á nesta projeto de estágio, como objeto artístico, promotor da criatividade e como instrumento pedagógico, possibilitador de novas aprendizagens. Pretende-se assim, estudar de que forma o “Livro de Artista”, pode possibilitar o desenvolvimento da criatividade, e em que medida este pode ser uma ferramenta pedagógica, possibilitadora de novas aprendizagens.

Posto isto, a investigação a realizar-se será uma investigação-ação, no âmbito de uma metodologia qualitativa. Onde se utilizarão os seguintes instrumentos de recolha de dados: questionário aos alunos; ficha de registo de observação, ficha de registo de autoavaliação; entrevista. Para além dos instrumentos usámos ainda momentos de reflexão individual e reflexão conjunta sobre todo o processo de trabalho. Os alunos do 11^a I vão realizar um estágio no decorrer do presente ano, pelo que, será ainda realizada uma entrevista após essa experiência, com o intuito de averiguar a relevância prática, da presente unidade modular, “O Livro de Artista”; um caminho para a criatividade, no decorrer dos seus estágios.

3.6- Avaliação da intervenção

3.6.1 “Mapa Mental”

O “Mapa Mental” é uma forma esquemática que tem a visualização de um Diagrama. Pode ser utilizado como estratégia de avaliação para analisar se houve

evolução na Agilização do Pensamento Criativo. O objetivo desta estratégia utilizada na Prática de Estágio consistiu em proporcionar uma capacidade de compreensão e solução de problemas, através da expressão do pensamento associativo em torno de um conceito/problema. Neste sentido, seguiu-se então a Realização do “Mapa Mental” que se fez da seguinte forma:

- Iniciar no centro da página, utilizando-se para o efeito uma folha branca na horizontal;
- Usar uma imagem ou uma palavra para representar a ideia central (*neste caso Livro de Artista*);
- Usar cores diferentes para representar diferentes ideias/tópicos;
- Ligar a ideia (imagem ou palavra) central aos tópicos/ideias principais e estes aos subtópicos/ideias secundárias através de ramificações;
- Fazer com que as ramificações fluam organicamente e em curvas;
- Usar apenas uma palavra-chave por linha;
- Usar palavras, imagens ou ícones para ilustrar ideias/tópicos.

3.6.2 Comparação entre o 1º e 2º “Mapa Mental.

O “Mapa Mental” serviu de instrumento de avaliação uma vez que, possibilitou comparar o 1º Mapa Mental com 2º Mapa Mental. Estratégia que é também de avaliação, possibilitou conhecer os conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação ao tema “Livro de Artista”.

No 1º “Mapa Mental”, os alunos consideravam o conceito de Livro de forma clássica da palavra, ou seja, o livro é entendido de um ponto de vista literário, dando ênfase apenas aos aspetos de conteúdo.

Para alguns alunos, o livro é ainda entendido como um diário pessoal, no qual são registados acontecimentos pessoais do dia a dia. Para outros alunos o conceito de livro é encarado como auto biografia, ou ainda manual didático. Esteticamente o 1º “Mapa Mental” revela-se visualmente, mais elaborado e com um certo cuidado estético. Regra geral os primeiros mapas, mostram uma maior quantidade de ideias, ainda que as ideias registadas nesta fase tenham um carácter mais restrito.

O 2º “Mapa Mental” revelou-se mais pobre no número de ideias, no entanto, estas foram mais ricas, e possuíam conceitos mais abrangentes. No que diz respeito à estética, estes mapas empobreceram, verificou-se um empobrecimento visual. No entanto, após a análise destes segundos mapas, apenas uma aluna revela ter um 2º “Mapa Mental” mais elaborado visualmente do que o 1º “Mapa Mental”. Envolvendo informações visuais acompanhadas de palavras. Para além disso, esta aluna, estende o seu conceito de livro par o conceito de vida, substituindo a palavra central do mapa, de livro para a palavra vida¹⁵.

Após reflexão acerca dos resultados da comparação feita entre os dois mapas, levantou-se a hipótese destes resultados terem sido influenciados pela interrupção letiva. Ou seja, os segundos mapas foram realizados em setembro de 2014, em vez de terem sido realizados em junho de 2014. Isto deveu-se à impossibilidade, por parte da turma, de realizar os mapas no final do projeto “Livro de Artista” um Caminho para a Criatividade.

3.6.2 Apreciação da turma ao projeto “Livro de Artista”.

No final do questionário¹⁶ os alunos responderam a uma questão aberta onde deram o seu parecer sobre a experiência de fazer “O Livro de Artista”. Após a leitura das suas respostas, conclui-se que de uma forma geral, os alunos acham que foi uma experiência positiva. Os alunos afirmaram que o tema foi interessante, o processo de desenvolvimento do objeto artístico foi criativo e neste sentido a turma gostou de produzir o seu “Livro de Artista”. Outros alunos da turma acham que foi algo novo e diferente que nunca tinham feito antes na disciplina de Expressão Plástica. No entanto, um caso ou outro, menciona que foi um projeto trabalhoso, contudo, o resultado foi bastante bom compensou deste modo, o trabalho despendido no seu processo. Na turma alguns alunos afirmaram que o “Livro de Artista” permitiu melhorar as suas capacidades ao nível do desenho, revelando-se, também, uma experiência muita enriquecedora e que possibilitou explorar novas formas de expressão artística na Arte. De um modo geral, os alunos afirmam que trabalharam bastante para atingir os seus objetivos, apesar de ter havido algumas dificuldades, visto haver alguns pormenores no processo de produção que foram mais complicados

¹⁵ Ver o Apêndice G

¹⁶ Ver o Apêndice F

de desenvolver. O resultado foi divertido, original, maravilhoso e foi possível obter formas tridimensionais, acabando por dar efeitos diferentes e giros, segundo os alunos. Um aluno na turma necessitou de substituir certos materiais devido a problemas de resolução no processo do “Livro de Artista”. No entanto, este aluno concluiu que acabou por ser algo positivo, na medida em que, na sua perspetiva o resultado foi ainda melhor¹⁷.

¹⁷ Ver o Apêndice D

IV- Análise e discussão dos resultados

4- Análise dos resultados obtidos na intervenção letiva.

4.1- Discussão dos resultados à luz do quadro teórico utilizado

Com base no que acabámos de analisar, podemos verificar, que os alunos desta turma de um modo geral, reagiram muito positivamente ao desafio que lhes foi colocado. Mesmo que não tenha sido, como é obvio, de igual modo para todos. De facto, a procura por uma exaltação a motivação, quer por via intrínseca quer extrínseca, ou por uma combinação das duas, aspeto que se verificou, ser aquele que ficou mais próximo da realidade. Deu a possibilidade de realizar uma prática artística, com resultados que considero terem sido bons¹⁸.

Assim, a experiência de realizar este projeto, foi extremamente interessante, tanto na possibilidade de aprofundar os aspetos da criatividade, como, nas questões artísticas que envolveram a elaboração do “Livro de Artista”.

Em termos dos resultados observados, pode-se dizer que o presente projeto, respondeu às expectativas. No entanto, verificou-se que as questões da criatividade, deixaram um pouco a desejar, os alunos não aproveitaram as técnicas de estimulação da criatividade da melhor forma. Em consequência disso, os trabalhos não atingiram o “rasgos de criatividade sonhados”. Muito embora, considere que tendo em consideração as características da turma e o facto, de não ser uma turma de Técnicos de Apoio à Infância, os resultados se calhar até foram bastante satisfatórios.

A motivação e o entusiasmo dos alunos, manifestados no decorrer deste projeto, surpreendeu pela positiva. Contudo, esperava que a principal motivação dos alunos proviesse da possibilidade de virem a utilizar o seu objeto, no decorrer do estágio, no entanto apenas uma minoria o fez. O que revela que, essa não foi a principal motivação. No entanto, e como as temáticas dos trabalhos, de alguma forma se relacionaram com o universo infantil, considero que as motivações para a realização deste trabalho, aconteceram numa combinação de razões intrínsecas e extrínsecas.

¹⁸ Ver o Apêndice C

Relativamente ao resultado da comparação entre os primeiros e os segundos Mapas Mentais, também se verificou um aspeto surpreendente. Os primeiros Mapas Mentais apresentaram-se um pouco mais criativos e com mais quantidade de informação do que os segundos. No entanto os segundos Mapas Mentais, apresentaram-se com mais qualidade nas ideias.

Depois de refletir sobre estes resultados sou conduzido à ideia de que a exploração da Criatividade resultou mais como forma de motivar os alunos para “o fazer”, do que para a criatividade em si. Um vez que, através da análise dos Mapas Mentais¹⁹, e após reflexão sobre a experiência, parece-me que os alunos absorveram mais o saber fazer o objeto, dentro do conjunto de técnicas por eles escolhidas e realizadas, do que a criatividade propriamente dita.

Perante esta realidade final que constatei, e o facto dos alunos também não terem na sua maioria utilizado o “Livro de Artista” como ferramenta pedagógica nos seus estágios. Revela que eles talvez tenham ficado divididos entre o objetoobjecto “livro de artista”, como objeto didático, e o mesmo objeto de um ponto de vista mais pessoal e artístico.

Em suma os resultados verificados através, dos questionários, avaliam o projeto “Livro de Artista”, num nível sensivelmente Bom. Esta avaliação dos alunos, é muito igual, quer no campo pessoal, quer no campo profissional. Assim, os alunos consideram que a título pessoal, a experiência e os conhecimentos adquiridos foram bons. O mesmo se verifica a título profissional. Apenas uma minoria reconheceu esta experiência como uma mais valia profissional, e recorreu ao objeto “livro de artista” como ferramenta pedagógica na sua prática educativa²⁰.

¹⁹ Ver o Apêndice G

²⁰ Ver o Apêndice C, Figuras 10 e 11.

Conclusões

A unidade modular lecionada, foi realizada no âmbito da disciplina de Expressão Plástica; na turma do 11ºI; do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância; da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pinhal Novo. Nesta unidade modular, pretendia-se desenvolver o livro de artista e trabalhar de forma integrada, a criatividade, as técnicas e os materiais de expressão plástica. **No primeiro contacto com a turma, os alunos revelaram um** baixa capacidade criativa e imaginativa, poucos conhecimentos técnicos e pouca motivação. Isto foi verificado através de uma atividade de desenho livre, com aparo e aguada de tinta permanente. Na qual os alunos manifestaram grande dificuldade, realizando desenhos muito básicos, manifestando medo em manchar os desenhos que tinham acabado de realizar. No decorrer desta atividade, deu para perceber que os alunos tinham poucos conhecimentos técnicos, as suas escolhas foram pouca imaginativas, e não manifestaram grande entusiasmo. Em conversa com a professora cooperante, pude verificar que esta minha perceção sobre a turma, confirmava-se.

Como tal, e como forma de proporcionar uma aprendizagem que pudesse ser profissionalmente útil a estes alunos, e na procura de os motivar, recorreu-se à promoção da criatividade. Neste sentido, realizou-se primeiramente o exercício, lista dos 40 usos, seguida da lista de atributos e matriz morfológica. Por forma a que a conjugar os diferentes parâmetros, conseguindo combinações inovadoras. No entanto, os alunos pouca atenção deram a esta técnica. Após a apresentação da contextualização histórica, da definição do conceito de livro de artista, e do visionamento de exemplos de livros de artista. Os alunos abandonaram a técnica de agilização do pensamento criativo, anteriormente introduzida. Prosseguindo de forma espontânea, e muito colados aos exemplos visionados. Apesar das tentativas, para que os alunos evoluíssem para criações mais originais, foi quase impossível afastá-los das referências apresentadas.

No entanto, o livro de artista, revelou-se mesmo assim uma ótima forma de promover a criatividade. Devido ao seu carácter aberto, este apresenta inúmeras possibilidades, técnicas, estéticas e temáticas. Neste caso, salientou-se a relação de proximidade que o livro de artista pode ter com o livro pré-primário. Onde o livro de artista se assume como estratégia pedagógica, potenciadora de outras aprendizagens.

Neste sentido, verificou-se uma melhoria na motivação dos alunos, um grande empenho e dedicação na realização dos objetos “livros de artista”. Tornando-se assim possível trabalhar diversas técnicas e tecnologias, ao nível da expressão plástica. Foi também possível através da troca de experiências, e da partilha de conhecimentos, diversificar e enriquecer as aprendizagens dos alunos em geral. Deste modo, os alunos também puderam aprender com as experiências dos seus colegas.

No entanto o desenvolvimento desta unidade modelar, acabou por demorar muito mais tempo do que era suposto ter demorado. Uma vez que devido a alguns atrasos com outros trabalhos dos alunos, as aulas tiveram de ser intercaladas. Ou seja, não foi possível desenvolver esta unidade modelar, de forma consecutiva. Este aspeto parece-me ter tido alguns efeitos negativos, no desenvolvimento do exercício.

Foi interessante verificar, o tremendo efeito positivo que o workshop desenvolvido pela Oficina do Cego, teve na turma. Neste workshop, os alunos fizeram pequenos cadernos, onde aprenderam diferentes formas de dobrar o papel, a importância da dobragem do papel, sobre a fibra do papel e o vincar e o alçar ou juntar cadernos. Os alunos puderam também experimentar a fazer impressões nos seus cadernos com caracteres tipográficos. Este workshop teve um efeito motivador, ao mesmo tempo que foi bastante esclarecedor no que diz respeito ao livro e à sua feitura.

No final das aulas e devido a constrangimentos externos, como é o caso de testes e outros trabalhos que se interpuseram no final do ano letivo. Não foi possível fazer o devido acompanhamento da apresentação dos trabalhos dos alunos, assim como da exposição dos mesmos. Assim sendo, nem todos os alunos fizeram a apresentação dos seus trabalhos à turma e a exposição dos trabalhos foi realizada pela professora cooperante já no período após ao fim das aulas.

No entanto as aulas funcionaram de forma bastante interativa entre os alunos, o que possibilitou a partilha de saberes. Ao longo das aulas e sempre que se justificava, realizou-se também um acompanhamento individual, complementando os conhecimentos e dos alunos, de acordo com necessidades particulares. Deste modo realizou-se o visionamento de imagens, vídeos, consultaram-se livros e foi incentivada a realização de pesquisas por parte dos alunos.

Resta dizer que o ultimo momento de contacto com a turma foi no inicio do ano letivo seguinte, quando os alunos realizaram os questionários, uma vez que

durante o verão os alunos tiveram os seus estágios. Nos quais alguns alunos utilizaram os seus livros de artista como ferramenta pedagógica.

Bibliografia

Anna Craft, Bob Jeffrey and Mike Leibling. (2001). *Creativity in Education*. London: Continuum.

Beaudot, Alain. (1980). *La Creatividad*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones,.

Boden, Magaret A. (2001). Creativity and Knowledge. In Anna Craft, Bob Jeffrey and Mike Leibling. *Creativity in Education*. London: Continuum.

Boden, Magaret A. (1996). *Dimensions of Creativity*. Cambridge, MA: MIT Press.

Candeias, Adelinda Araújo. (2008). Criatividade: Perspetiva integrativa sobre o conceito e a sua avaliação. In Moraes, Maria de Fátima e Bahia, Sara., *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilibrios edições.

Cramond, Bonnie. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In Moraes, Maria de Fátima e Bahia, Sara., *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilibrios edições.

Csikszentmihalyi. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins Publishers.

Getzels and Csikszentmihalyi. (1976). *The Creative Vision: A longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: John Wiley & Sons.

Moraes, Maria de Fátima e Bahia, Sara. (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilibrios edições.

Runco, Mark A. (2007). *Creativity*. USA: Elsevier Academic Press.

Romo, Manuela. (2001). Los Procesos del pensamiento creador. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*. Vol. 6, n.º 1, p. 123-133.

Romo, Manuela. (2008). Creatividad en los domínios artístico y científico y sus correlatos educativos. In Moraes, Maria de Fátima e Bahia, Sara., *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilibrios edições.

Sternberg, Robert J. (1988). *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press.

Sternberg, Robert J. e Lubart, Todd I. (1995). *Defying the Crowd*. New York: The Free Press.

Taylor, Calvin W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity: The role of the individual in creativity. In Sternberg, Robert J., *The nature of creativity, Contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press.

Tardif e Sternberg. (1988). Various approaches to and definitions of creativity: The role of the individual in creativity. In Sternberg, Robert J., *The nature of creativity, Contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press.

Apêndices

Texto convertido pelo conversor da Porto Editora, respeitando o Acordo Ortográfico de 1990.